

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Parceria(s) da Escola Rural com Parceiros locais:  
uma proposta para (re)pensar uma Escola Rural  
potenciadora de Mudança(s)**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social  
Orientação: Prof. Doutor José Alberto Correia**

**Acácio Maria Lopes**

**2003**

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Parceria(s) da Escola Rural com Parceiros locais:  
uma proposta para (re)pensar uma Escola Rural  
potenciadora de Mudança(s)**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social  
Orientação: Prof. Doutor José Alberto Correia**

**Acácio Maria Lopes**

**2003**

## AGRADECIMENTOS

Terminado este trabalho, quero deixar aqui o meu profundo agradecimento a todos quantos contribuíram, directa ou indirectamente, para o tornar possível.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu Orientador, o Professor Doutor José Alberto Correia, porque foi ele que me incentivou a iniciar este trabalho de Mestrado e depois porque se revelou sempre um bom amigo, na preciosa orientação do trabalho, nos mais diversos locais e tempos que disponibilizou para me ouvir e, sabiamente, orientar.

O meu profundo agradecimento ao João Caramelo pela sua paciência, disponibilidade e rigor demonstrados na leitura deste trabalho.

Não quero nem posso deixar de agradecer a todas as crianças e professores que desenvolveram o Projecto de Escolas Rurais, em aldeias do concelho de Vinhais. Aprendi muito com todos eles e com as actividades que, amavelmente, se disponibilizaram a partilhar comigo na preparação, na acção e na reflexão sobre a acção.

O meu agradecimento vai para todos aqueles que se prontificaram imediatamente a colaborar comigo e disponibilizaram algum do seu tempo particular para as nossas conversas longas e amigas, sem nunca esboçarem um gesto de enfado, mas antes com uma enorme disponibilidade e frontalidade.

A todos os meus amigos que souberam entender o meu afastamento e, às vezes, esquecimento de tempos e lugares de convívio, de férias, a que estávamos habituados. Obrigado a todos.

À Angelina, que sempre me incentivou: *"só não fazes se não quiseses"*.

## RESUMO

Nesta investigação, a escola e a aldeia são reflectidas como um contexto rural que educa.

A parceria é reflectida como uma proposta de cooperação, entre os diferentes parceiros, não na lógica de anexar tarefas, mas de reconfigurar a organização educativa e social com intervenção forte das políticas locais.

A expressão social e educativa do poder local, no contexto rural, traduzem uma intervenção fragilizada, tendo em conta que as competências transferidas para o poder local não têm sido acompanhadas pela afectação proporcional de recursos financeiros.

No entanto, nesta investigação qualitativa de estudo de caso, conseguimos verificar efeitos muito positivos de intervenções educativas e sociais, na escola e na aldeia, realizadas em parceria que são a manifestação da vontade das pessoas cooperarem, de facto, em iniciativas da escola e da aldeia.

As boas práticas socioeducativas, organizadas em cooperação com os diferentes parceiros, produziram alterações concretas, na preservação e reconstrução de património artístico e cultural da aldeia e, também, de melhoria das condições físicas na escola.

Pelos nossos interlocutores, conhecedores do local rural e através da observação-participação na acção, percebemos que também defendem a escola rural em parceria com outras instituições e diferentes parceiros.

A parceria do educativo no local, possibilita competências plurais para os alunos apreenderem o mundo, aprendendo, ainda, a relacionar-se com o Outro, como Ser social.



## ABSTRACT

In this investigation, the school and the village are considered as a rural context that educates.

The partenariat is thought as a cooperation proposal, among the different partners, not in the logic of enclosing tasks, but of reconfiguring the educational and social organization with strong intervention of the local policies.

The social and educational expression of the local power, in the rural context, expresses a fragile intervention, considering that the competences transferred to the local power have not been accompanied by the proportional assumption of financial resources.

However, in this qualitative investigation of case study, we got to verify very positive effects of educational and social interventions, in the school and in the village, accomplished in partnership which are the manifestation of a will of the people to cooperate, in fact, in the initiatives of the school and of the village.

The good social and educative practices, organized in cooperation with the different partners, produced concrete alterations, in the preservation and reconstruction of artistic and cultural patrimony of the village and, also, the improvement of the physical conditions in the school.

From our speakers, experts on the rural place and through the observation-participation in the action, we noticed that they also defend the rural school in partenariat with different institutions and different partners.

The partenariat of the educational in local makes possible plural competences so that the students may apprehend the world, learning, still, how to relate with the Other, as a social Being.

## RESUME

Dans cette investigation, l'école et le village ils sont réfléchis comme un contexte rural qui instruit.

Le partenariat/parceria est repensé comme proposition de coopération, entre les différents partenaires, pas dans la logique de joindre des tâches, mais de reconfigurer l'organisation éducative et sociale avec une intervention soutenue des politiques locales.

Les expressions sociale et éducative du pouvoir local, dans le contexte rural, traduisent une intervention *fragilisée*, en tenant compte que les compétences transférées pour le pouvoir locale n'ont pas été accompagnées par l'affectation proportionnelle des ressources financières.

Cependant, dans cette investigation qualitative à travers «l'étude de cas», nous avons commencé à vérifier des effets très positifs d'interventions éducatives et sociales, à l'école et au village, réalisés en coopération qui sont une manifestation de la volonté des personnes de coopérer, en effet, dans les initiatives de l'école et du village.

Les bonnes pratiques sociales et éducatives, organisées dans la coopération avec les différents partenaires, ont produit des modifications concrètes, dans la conservation et reconstruction du patrimoine artistique et culturel du village et, aussi, dans l'amélioration des conditions physiques de l'école.

Selon nos interlocuteurs, experts de l'espace rural et à travers l'observation-participation dans l'action, nous nous sommes aperçus qu'ils défendent aussi l'école rurale du partenariat/parceria avec de différentes institutions et différents partenaires.

Le partenariat/parceria de l'éducatif avec le local, rend possible des compétences plurales pour que les étudiants captent le monde, en apprenant, encore, à se mettre en rapport avec l'Autre, comme Être social.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO GERAL</b>	<b>3</b>
<b>1. RELEVÂNCIA DO TEMA DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2. JUSTIFICAÇÃO DO INTERESSE PESSOAL PELA TEMÁTICA</b>	<b>14</b>
<b>3. METODOLOGIAS UTILIZADAS</b>	<b>18</b>
<b>4. ESTRUTURA DO TRABALHO</b>	<b>26</b>
 <b>CAPÍTULO 1- COMUNIDADE RURAL E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: DUAS LÓGICAS NUMA REFLEXÃO SOBRE PARCERIA(S)</b>	 <b>32</b>
<b>1. A RELAÇÃO ENTRE PARCEIROS: UM REFORÇO DA ACÇÃO LOCAL?</b>	<b>33</b>
<b>1.1 PARCEIROS INSTITUCIONAIS E PARCEIROS DA COMUNIDADE</b>	<b>38</b>
<b>2. O CONFLITO NA RELAÇÃO ENTRE PARCEIROS</b>	<b>41</b>
<b>1.1 UMA VISÃO DO CONFLITO NA COMUNIDADE</b>	<b>44</b>
<b>1.2 UMA VISÃO DO CONFLITO NA ESCOLA RURAL EM PARCERIA(S)</b>	<b>466</b>
<b>1.3 ALGUMAS CAUSAS DE CONFLITO</b>	<b>51</b>
 <b>CAPÍTULO 2- PENSAR A ESCOLA RURAL SEGUNDO UMA LÓGICA DE PARCERIA(S)</b>	 <b>55</b>
<b>1. PARCERIAS: PROPOSTAS EDUCATIVAS E SOCIAIS POUCO TRABALHADAS E COM POUCA HISTÓRIA EM PORTUGAL</b>	<b>56</b>
<b>2. A ESCOLA EM MEIO RURAL: UM PÓLO DE CONSTRUÇÃO DE SABER(ES) PARTILHADO(S)</b>	<b>64</b>
<b>2.1 PARCERIA(S): PROPOSTA(S) EDUCATIVA(S) DIFERENCIADA(S)</b>	<b>71</b>

**2.2 A ESCOLA RURAL E OS VALORES DA DEMOCRACIA**

**78**

**CAPÍTULO 3- A ESCOLA RURAL E O LOCAL: DOIS  
CONTEXTOS EM CRISE (ESCOLA CONTRA O  
LOCAL)**

**82**

- 1. O CONTEXTO RURAL E O LUGAR DA ESCOLA** **83**
- 2. O LOCAL ATINGIDO PELA CRISE** **85**
- 3. A CRISE DA ESCOLA** **88**
- 4. IMPLICAÇÕES DA CRISE NO CONTEXTO EDUCATIVO  
RURAL** **96**

**CAPÍTULO 4- PARCERIAS DA ESCOLA RURAL COM  
DIFERENTES PARCEIROS**

**112**

- 1. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE PARCERIAS, ENQUANTO  
PROPOSTAS POTENCIADORAS DE DINÂMICAS  
EDUCATIVAS E SOCIAIS** **113**
  - 1.1 O QUE CARACTERIZA O TRABALHO EM PARCERIA?** **115**
  - 1.2 IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA(S) PARCERIA(S)** **127**
  - 1.3 IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS NA ACÇÃO EDUCATIVA EM MEIO RURAL** **134**
- 2. ESCOLA RURAL E PARCEIROS LOCAIS EM COOPERAÇÃO:  
UMA REDE DE RELAÇÕES E VANTAGENS EDUCATIVAS E  
SOCIAIS LOCAIS** **145**
  - 2.1 COMO SÃO PERCEPCIONADAS AS PARCERIAS PELOS INTERLOCUTORES?** **145**
  - 2.2 QUEM É EDUCADOR EM MEIO RURAL** **154**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** **162**

**BIBLIOGRAFIA** **168**

## INTRODUÇÃO GERAL

Neste trabalho de investigação, encetamos uma reflexão em torno da problemática: Parceria(s) da Escola Rural com Parceiros locais: uma proposta para (re)pensar uma Escola Rural, potenciadora de Mudança(s).

Os discursos actuais da política social e educativa focam as parcerias como fazendo parte de uma resposta para vários problemas sociais. A partir da adesão de Portugal à então designada Comunidade Económica Europeia, tornou-se quase uma exigência falar em parcerias, “quase de um dia para o outro tornou-se essencial “encontrar” parceiros (Rodrigues e Stoer, 1998:7).

Tendo em conta que a Escola atravessa uma crise que já vem de longe, uma “crise profunda dos processos de escolarização” (Correia, 1998:2), face à qual parece existir uma falta de questionamento sério, construído em diálogo com os diferentes parceiros sociais, que permita reflectir as questões educativas e sociais, esta interpelação assume mais pertinência se admitirmos que temos crianças e jovens cada vez mais atentos que, pertinentemente, exigem os seus direitos de cidadania pelo que a escola tem o dever de criar espaços de reinvenção de cidadania(s). A escola rural defronta-se também com esses e outros problemas, nomeadamente da sua subsistência. É pois da problemática da escola rural, perspectivada em torno de parceria(s), que nos ocupamos ao longo desta investigação.

Do ponto de vista pessoal, ao procurarmos contribuir para clarificar um pouco mais os sentidos atribuídos às parcerias na escola rural, pretendemos também compreender a proposta socioeducativa e de desenvolvimento do local que lhe subjaz.

Com efeito, a escola rural vive um momento muito complicado, que não sendo de hoje se tem agudizado, tendo a sua existência ameaçada, pelo que, antes de ser constituída como problema e ser dado como adquirido que o modelo educativo “importado” das grandes cidades, com uma grande concentração de alunos é a solução, vale a pena pensar se há alternativas, convocando para esta reflexão a análise de uma outra ruralidade diferente que poderá esboçar-se. A oportunidade para a escola rural pode surgir da sua implicada cooperação com outros contextos, numa relação inovante entre parceiros, que se unem em torno de um objectivo comum, o de criar um contexto socioeducativo em meio rural, capaz de impulsionar desenvolvimento a esse meio.

A parceria surge como um possível contributo alternativo em momentos complexos ou de conflitos sociais, tal com refere Danielle Zay, “o recurso à palavra parceria desenvolve-se num contexto que é, simultaneamente, de crise, de lutas sociais, em que se tem de negociar entre parceiros sociais e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito” (Zay, 1996:156). É também nesta linha que Rodrigues e Stoer apontam que “o agravamento das condições socioeconómicas dos agregados, em contexto de um agravamento recessivo europeu (sentido em Portugal no princípio da década de 90), tem restringido a consagração de

acordos amplos entre parceiros em detrimento de concertações parcelares (em âmbito e em número de agentes envolvidos). Em confronto têm estado também perspectivas diversas para a superação da 'crise'"(Rodrigues e Stoer, 1998:9). Pensamento que os citados autores explicitam ao referirem que "poderia dizer-se que a problemática-chave para os anos 90 em relação ao partenariado em Portugal é a articulação do entendimento mais europeu e também mais oficial de partenariado com a sua definição mais vinculada às raízes associativas e baseado na(s) cultura(s) local(ais)- por outras palavras, a articulação do partenariado com a parceria" (Rodrigues e Stoer, 1998:11).

Ao longo do estudo procuramos construir interpretações a partir da análise de situações, de processos e de acções socioeducativas<sup>1</sup>, nas quais também participamos, levantando questões que nos ajudem a equacionar as possíveis potencialidades educativas e sociais ancoradas em contexto rural. Quanto a nós, a escola rural quando incorpora na sua acção educativa conteúdos que fazem parte da vida da aldeia e os valoriza, promove a construção identitária da localidade e da própria escola, sendo "assumida a educação como um acto de cultura e processo de produção de sociabilidades" (Espiney, 2003:11).

As acções socioeducativas experienciadas por nós, no âmbito do desenvolvimento e orientação do Projecto de Escolas Rurais (PER), serve de referência à nossa investigação, pois

---

<sup>1</sup> Utilizamos ao longo do estudo o conceito socioeducativo para designar acções, actividades e iniciativas relacionadas, simultaneamente, com a vertente social e a educativa ou seja, encaramos a acção educativa da escola rural com uma dupla entrada. Por um lado a escola rural tem a função de ensino e educação das crianças em idade de escolaridade obrigatória e por outro lado tem também a função de alertar e tentar promover o desenvolvimento local e o bem-estar social no contexto rural.

temos acompanhado essas dinâmicas desde a sua preparação até à sua execução e avaliação, em aldeias dos concelhos de Bragança e de Vinhais, ambos do distrito de Bragança, no Nordeste Transmontano.

As escolas e aldeias do referido projecto PER organizam-se em núcleos, tendo em conta a proximidade geográfica, a disponibilidade e interesses manifestados pelos professores e pessoas das respectivas aldeias: Os referidos núcleos são reorganizados em cada novo ano lectivo na sua maioria com as mesmas aldeias, mas quase sempre com diferentes professores, dada a sua mobilidade profissional.

Quanto às dinâmicas de intervenção socioeducativa, estas são atravessadas por um traço comum e marcante, ou seja, assumem-se como processo de qualificação das pessoas e das comunidades rurais, através do desenvolvimento local, patente nos objectivos do Projecto de Escolas Rurais<sup>2</sup> (PER). É um processo de implicação e de mobilização de professores, de alunos, de pessoas das aldeias abrangidas e de outros parceiros locais, institucionais ou individuais. No mesmo contexto geográfico e perseguindo idênticos objectivos está em curso uma parceria formalizada em protocolo entre parceiros locais, da qual fazem parte a Câmara Municipal; O parque Natural de

---

<sup>2</sup> O Projecto de Escolas Rurais (PER) é da responsabilidade do Instituto das Comunidades Educativas (ICE) e desenvolve-se de acordo com uma filosofia de qualificação das comunidades rurais e das pessoas. No Nordeste Transmontano já esteve implementado em quatro concelhos e hoje desenvolve-se nos concelhos de Vinhais e de Bragança.

A lógica de trabalho baseia-se em parcerias não formalizadas, na maioria dos casos, nas quais os parceiros da acção e na acção assumem as suas responsabilidades e com idêntico estatuto, quer na organização da acção, quer na sua execução. O PER é de âmbito nacional e, como tal, está a desenvolver-se em todo o país e localmente articula o seu funcionamento em equipas de enquadramento, que desenvolvem o trabalho de articulação entre o ICE, a escola, a autarquia, juntas de freguesia e outras instituições, parceiros institucionais, colectivos ou individuais da comunidade.



Montesinho; O Seminário de Nossa Senhora da Encarnação; O Agrupamento de Escolas de Vinhais; O Instituto das Comunidades Educativas, no sentido de ser viabilizado um projecto que começou por ser designado por Quinta da Educação e Ambiente, mas que por força de alguns imperativos legais está a agora pensado como Centro Rural de Inovação Educativa (CRIE). Com o CRIE pretende-se desenvolver dinâmicas sociais e educativas com as crianças e jovens das escolas do concelho de Vinhais, numa primeira fase, articuladas pela cooperação de parceiros das comunidades locais. Numa segunda fase, pretende-se fazer interagir as crianças e jovens locais que receberão crianças e jovens de outros locais, promovendo diferentes tarefas que possibilitem aprendizagens diversificadas, através de processos ricos de socialização, mediados por professores e pessoas das localidades.

No âmbito do PER, a autarquia e as juntas de freguesia, enquanto parceiros institucionais no local, são induzidas a cooperar nas iniciativas socioeducativas realizadas na aldeia e a sua presença e participação constituem uma referência simbólica que leva os habitantes a sentirem-se valorizados, participando mais activamente. Quando a junta de freguesia e a autarquia cooperam com a escola como parceiros e os seus representantes participam e estão pessoalmente presentes nas iniciativas da aldeia, este tipo de cooperação faz toda a diferença no sentido que é atribuído por cada actor-parceiro à sua própria colaboração nas dinâmicas de desenvolvimento do local que habita.

Essas intervenções socioeducativas são constituintes de diferentes estratégias de desenvolvimento local, pelas quais e nas quais se interpenetram o campo educativo e o campo social, valorizando-se em contexto rural, como que por osmose.

No desenvolvimento das iniciativas educativas e sociais promovidas pelo Projecto de Escolas Rurais (PER), temos vindo a trabalhar segundo uma filosofia educativa do Instituto das Comunidades Educativas (ICE)<sup>3</sup> e, nesta investigação, consideramos as parcerias, segundo uma lógica de desenvolvimento socioeducativo local, de acordo com o pensamento de Rui d'Espiney<sup>4</sup>. É essa lógica que tem servido de base a um pensamento estratégico de desenvolvimento e acompanhamento dos projectos do ICE.

No âmbito do PER agimos nos contextos educativo e social, através de acções organizadas pela escola e pela aldeia. Durante a acção desenvolvemos relações interpessoais que possibilitam perceber o modo como as pessoas encaram essas iniciativas, sob o ponto de vista da participação dos diferentes parceiros. Constatamos que as pessoas da aldeia, quando são solicitadas e valorizadas pelos seus saberes, envolvem-se nas dinâmicas. Nas actividades do PER, maioritariamente,

---

<sup>3</sup> O Instituto das Comunidades Educativas (ICE) assume-se como uma associação social, que nasce de vontades de pessoas da sociedade civil, tem a sua sede em Serúbal e tem como filosofia de trabalho a defesa e valorização do local rural e das pessoas que o habitam. Através de iniciativas e projectos de acção social e educativa, procura contribuir para o desenvolvimento local, promovendo novas oportunidades.

É responsável por um vasto número de projectos socioeducativos, actuando na área de exclusão social, ao nível de toda a área de Portugal. No distrito de Bragança, nesta data, desenvolve-se o Projecto de Escolas Rurais, tendo sido já desenvolvido, também, o projecto Do Longe Fazer Perto.

<sup>4</sup> Rui d'Espiney é Director Executivo do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), acima referido e é, simultaneamente, o Coordenador nacional do Projecto de Escolas Rurais, projecto esse que temos vindo a acompanhar em alguns concelhos do distrito de Bragança, onde se tem desenvolvido, ao nível do Norte do país. Rui d'Espiney é um dos grandes impulsionadores do ICE. A ele se deve a implementação, no concelho de Vinhais, do Projecto ECO, que depois deu origem ao actual PER.

participam as crianças que frequentam a escola, para quem as actividades são muito diversificadas e abrangentes, mas está sempre presente a cooperação dos adultos. Deste modo, as actividades referidas inserem-se num leque muito alargado de abrangência que se distribuem desde os conteúdos inscritos no currículo escolar, à interacção e convivialidade com a aldeia e à descoberta do património cultural local, explorados pelas crianças através de jogos de competição ou de curtas entrevistas a pessoas da aldeia e que permitem uma ligação cooperante e de troca/partilha entre a escola e a aldeia. Assim, fazem uma exploração linguística e cultural e ficam entregues a brincadeiras de socialização e processos de identificação, que os ajudam a crescer com equilíbrio, num jogo educativo completamente diferente de uma abordagem meramente escolarizante. Todas as actividades são trabalhadas em situação, isto é são sempre acompanhadas por professores e pessoas da aldeia no local físico e geográfico da acção educativa, numa relação de cooperação informal entre parceiros que falam com as crianças sobre assuntos diversos relacionados com a (re)descoberta de uma aldeia cultural e de uma aldeia social.

Nesta lógica, se inscrevem “acções em que os resultados são menos visíveis, menos palpáveis, porque se referem a funcionamentos muitas vezes inconscientes. Elas são, contudo, a meu ver, de uma grande importância porque são puramente pedagógicas. Constituem redes que ligam a escola e a aldeia não só através de um lugar, uma cooperação, ou uma troca, mas por

um processo cognitivo similar induzindo comportamentos similares” (Calvi, 1995:92).

No campo empírico trabalhamos seis “entrevistas”<sup>5</sup>, realizadas a interlocutores especiais e com diferentes interesses, Presidente de Câmara; Presidente de Junta de Freguesia; Pessoa de uma pequena aldeia; Presidente do Conselho Executivo de um Agrupamento Horizontal; Técnica do Parque Natural de Montesinho; Professora numa escola que trabalhava com o Projecto de Escolas Rurais. Todos têm assumido compromissos diferenciados como “actores-parceiros”, nomeadamente, na participação em acções desenvolvidas pelo PER com a escola e as comunidades das respectivas aldeias envolvidas.

Ao longo do trabalho tentamos equacionar elementos que permitam ver a escola em parceria como um espaço vivo e pouco confinado por limites e em permanente (re)construção da relação com o saber, um espaço-local-escola que possibilite a reconstrução de cidadania(s).

Neste sentido, o trabalho educativo e social, desenvolvido numa lógica de negociação entre actores sociais com estatuto igualitário, ou seja, em “parceria, como cooperação mais informal entre pessoas/entidades com os mesmos objectivos e interesses comuns, no sentido de promover projectos locais de desenvolvimento” (Rodrigues e Stoer, 1998:6), pode permitir

---

<sup>5</sup> Usamos a designação de “entrevistas” entre aspas porque não se apresentam formalmente estruturadas segundo um guião rígido e, de acordo com a natureza da relação, aproximam-se antes de uma “conversação” (Woods, 1987a, referido por Sarmento, 2003:162) ou de “conversa” (Idem), que usamos também com aspas por não ser uma expressão nossa e para clarificar o sentido que lhe atribuímos, diferente de conversa. Embora as “conversas” apresentem muita informalidade, no entanto, têm uma intencionalidade que foi previamente discutida com os interlocutores.

desenvolver algumas respostas, a inquietações da escola rural e do local.

## 1. RELEVÂNCIA DO TEMA DA INVESTIGAÇÃO

No pressuposto de que as parcerias da escola rural entendidas enquanto relações de trabalho educativo e social realizadas em cooperação de parceiros individuais e sociais são potenciadoras de desenvolvimento local e de mudança social, tendo em conta que a escola rural e o meio social são influenciados e complementados um pelo outro, permitem a constituição de um objecto de estudo com interesse primordial.

Assim, tentamos perceber de que modo as relações de parceria podem constituir-se numa relação educativa estimulante para as crianças que frequentam a escola rural e para o desenvolvimento da própria aldeia, contribuindo, em certa medida, para uma reflexão sobre a “aldeia socioeducativa”<sup>6</sup>, tendo presente a ideia de Yves Jean quando se refere à “aldeia, comuna, como ponto de partida potencial de uma nova cidadania que possa recriar as ligações entre indivíduos” (Jean, 1995:37).

Tendo em conta que a exclusão social parece ainda atingir fortemente os contextos rurais e que a oferta educativa se

---

<sup>6</sup> Com esta ideia de “aldeia socioeducativa” pretende-se referir um local habitado por uma pequena comunidade de pessoas onde a interajuda se constitui numa relação que educa e socializa crianças e adultos. Tendo em conta o factor de proximidade, a relação de interajuda que se desenvolve em meio rural tem a ver também com situações diversas de cooperação social ou seja, é toda uma aldeia que participa.

apresenta cada vez mais restrita nesses contextos, procuramos interpretar o sentir das pessoas, através dos nossos entrevistados e da nossa observação directa, no sentido de perceber se as parcerias com os diferentes parceiros podem constituir uma alternativa social e educativa para o local, contrariando aquelas tendências.

Nesta medida, procuramos analisar as estratégias seguidas nas acções já desenvolvidas em parceria, de natureza colaborativa/implicativa, entre os actores sociais locais.

Nesta lógica de acção procuramos perceber de que modo a conjugação de esforços entre parceiros individuais e sociais poderá concretizar-se num registo emancipatório do educativo e do social. Assim, a valorização do local poderá tornar possível o ressurgir de sinergias dos actores locais, capazes de contribuir para a emergência de dinâmicas diferentes em espaço rural, com vista à sua reabilitação.

A acção educativa torna-se indutora de implicações pessoais e sociais e nesta perspectiva, a Educação é um objecto com muitas facetas, complexo e diversificado e, como tal, não pode nem deve ser assunto apenas de professores, de alunos, nem só da escola. Neste sentido, torna-se fundamental reflectir sobre implicações múltiplas que tem na sociedade, no entanto, “nem a escola é responsável por todos os males que afligem a sociedade, nem constitui a tábua de salvação que nos possa livrar de todos eles” (Jares, 2002:91). O campo educativo e o campo social entrecruzam as responsabilidades, face ao atendimento educativo e social que está preconizado em lei, em contraponto como o atendimento que efectivamente é realizado,

quer na escola, quer em diferentes organismos de carácter social. Neste sentido, quando se implicam os actores com responsabilidades educativas e os actores com responsabilidades sociais, numa reflexão entre parceiros sobre os problemas educativos e sociais a montante, tornam possíveis propostas e respostas de atendimento educativo e social com uma maior espessura social na escola rural e no local.

As relações de parceria estabelecidas com a escola não são muito comuns ou usuais na região onde o estudo incide e muito menos apresentam um carácter sistemático e de implicação dos parceiros, pois “o princípio do partenariado não faz parte da história da “realidade portuguesa” e as tradições rurais portuguesas fundadas em pequenas propriedades (minifúndios), particularmente no Norte do país, mais do que promover a cooperação e partenariado têm levado a uma suspeição tradicional e a uma demarcação territorial em relação aos vizinhos” (Rodrigues e Stoer, 1998:5). No entanto, de acordo com a nossa experiência directa na acção, as relações de cooperação de diferentes parceiros com a escola rural podem constituir-se como um recurso positivo para a escola rural e para o desenvolvimento do local. As relações de parceria põem em destaque a possibilidade de convergência de uma pluralidade de saberes e de sentidos, através de interacções e complementaridades que permitem “emprestar” à escola e ao local dinâmicas socioeducativas diversificadas, pois “uma escola ou um sistema escolar uniforme e homogéneo é um sistema rígido e logo frágil, incapaz de se adequar a um meio

envolvente sujeito a mudanças globais e rápidas” (Canário, 1994:66).

Do nosso ponto de vista, a problemática da relação entre a escola e os diferentes parceiros locais, reveste-se de particular interesse, quando é organizada num quadro de referência com o desenvolvimento local e tentando perceber de que modo participam e se implicam os actores sociais, a comunidade local e a autarquia, quando todos esses actores se apresentam como parceiros da acção.

## **2. JUSTIFICAÇÃO DO INTERESSE PESSOAL PELA TEMÁTICA**

Ao longo da minha vida pessoal e profissional fui sendo sensibilizado, progressivamente, para valorizar saberes diferenciados da aldeia, inicialmente, por um processo de socialização e relações interpessoais, de vizinhança e de amizade, com as pessoas da minha terra. Depois, já na qualidade de professor de escola da aldeia e com outras perspectivas e interesses, interagi com pessoas das diferentes localidades, onde exerci funções docentes e fixei residência, durante o ano lectivo.

Também como professor, fui (re)encontrar a aldeia social onde criei a minha identidade e trabalhei com adultos, vizinhos e amigos que me viram crescer, num Curso de Educação Básica de Adultos(CEBA), criado no âmbito do combate ao



analfabetismo, através do Projecto Integrado de Mogadouro<sup>7</sup>, no qual integrava a Comissão Técnica. Estas vivências únicas e fortes fizeram com que criasse um interesse especial e diferente pelas questões do meio rural, embora não soubesse exactamente o quê, nem o que queria fazer.

No âmbito da Associação Cultural e Recreativa da Castanheira<sup>8</sup> (ACRC), à qual presidia, realizei diversas acções, de âmbito social e de qualificação de vida das pessoas da aldeia tais como a medição da tensão arterial de idosos, em colaboração com o Centro de Saúde de Mogadouro, reabilitação de jogos tradicionais, limpeza das ruas e recolha de lixo, reconstrução de uma capela em ruínas, lançamento de um Curso de Corte e Costura, com exposição e venda, também de rendas e bordados, lançamento do projecto de recuperação da antiga escola para um Centro de Convívio e sede da (ACRC), que mais tarde viria a ser executado.

Os permanentes contactos estabelecidos com a Junta de Freguesia e com a Câmara Municipal, na qualidade representante da Associação e as vantagens que advieram, demonstraram que as relações de cooperação entre parceiros, permitem alterar situações e resolver problemas que, de outro modo, não se conseguiria.

---

<sup>7</sup> O Projecto Integrado de Mogadouro foi lançado de acordo com uma lógica nacional, que visava baixar a taxa de analfabetismo no país e funcionava como uma exigência da Comunidade Económica Europeia, à qual Portugal tinha aderido.

<sup>8</sup> Esta Associação (ACRC), criada no âmbito do referido Projecto e do CEBA, abriu perspectivas diferentes para o trabalho no terreno, que se desenvolvia segundo princípios de associativismo, para melhoria de condições de vida de jovens (para que não abandonassem as aldeias) e de qualificação de vida dos adultos. Assim, já no âmbito da ACRC foram lançadas dinâmicas ligadas à recuperação de património local; de jogos e tradições culturais; da organização de recolha de lixo da aldeia, que não havia, outras ligadas à área do lazer e do convívio e ligadas à melhoria do modo de vida financeiro.

A partir de algum conhecimento prático sobre o trabalho em parceria, ao longo de uma vida profissional, permitimo-nos, hoje, um pouco mais distanciados, levantar algumas questões passíveis de reflexão, mas que nos permitem olhar para as parcerias da escola rural com os diferentes parceiros como uma resposta a questões de âmbito social e a questões de âmbito educativo em meio rural.

Há, ainda, um episódio (a criação de condições de habitabilidade e qualificação de vida do "Zé"<sup>9</sup>), do qual guardo sensível marca e que constitui um ponto de viragem no reconhecimento e na valorização do trabalho em parceria. Através da cooperação entre parceiros tomou-se conhecimento de uma situação social que foi possível alterar. Explicitando um pouco mais, no âmbito do trabalho docente, na Educação de Adultos, em S. Miguel do Pinheiro, concelho de Mértola, foi possível alterar uma situação de exclusão social de um aluno, da Educação de Adultos, após várias reuniões com representantes da autarquia e levantamento completo da situação. Guardo com muito carinho e viva na memória a imagem da alegria efusivamente sentida pelo Zé, na sua primeira festa, a dos 36 anos. A resolução de um problema social concreto, através da cooperação de parceiros,

---

<sup>9</sup> O Zé, como era chamado, era um trabalhador agrícola, de 36 anos, aluno do Curso de Educação Básica de Adultos de S. Miguel do Pinheiro, concelho de Mértola, em funcionamento no ano de 1981. Ao longo do tempo de convivência, fui-me inteirando do modo de vida do Zé e pedi-lhe para me mostrar onde vivia. Nem queria acreditar. Repartia os aposentos com os animais do patrão e dormia na manjedoura, com uma manta velha. Através de contactos e da influência da autarquia de Mértola, o patrão emprestou-lhe uma casa devoluta. A câmara trouxe-lhe algumas mobílias e equipamentos para a casa, alimentos e vestuário. Nas aulas a Sr<sup>a</sup> Otilia, também aluna organizou com os outros elementos e fizemos a 1<sup>a</sup> festa de anos do Zé. Não faltou o bolo e champanhe, nem prendas, nem mesmo umas meias que o deixaram eufórico e radiante. Fez-me pensar que a escola não pode ser só a valência educativa é forçoso que integre a social, sob pena de não cumprir toda a sua função.

desencadeou um especial interesse pelas parcerias, pelo que possibilitam realizar no campo educativo e social.

A melhoria de condições de vida do Zé só foi possível porque o CEBA de S. Miguel do Pinheiro, representando a vertente educativa, e a autarquia, representando o poder local, dialogaram, enquanto parceiros, para concretizar um objectivo que, depois de discutido e conhecido, passou a ser comum. Esse episódio fez-me pensar que é possível alterar o estado de coisas e qualificar a vida de excluídos, através do diálogo e da cooperação. Fez-me acreditar que as parcerias entre a escola e a autarquia, também podem ser relações de trabalho impulsionadoras de atendimento na vertente social, no interior de outras funções e papéis, que já lhe estão acometidas quer à escola, quer à autarquia.

Mais tarde, já no âmbito de trabalho no Projecto de Escolas Rurais(PER) e Instituto das Comunidades Educativas(ICE), já atrás explicitados, numa das acções levadas a cabo, em Cova de Lua, concelho de Bragança, subordinada ao tema "Projectos do ICE em Desenvolvimento no Nordeste Transmontano", o professor José Alberto Correia, Presidente do ICE, falou num mestrado em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social e o desafio estava lançado, foi "a pedra de toque". O assunto ficou a "levedar", mas fez despertar o desejo de passar para o domínio da reflexão muitas das "coisas", que tinham sido objecto apenas de execução.

No âmbito da inscrição no referido mestrado, foi criada a possibilidade de concretizar um trabalho de reflexão sobre as potencialidades das parcerias da escola rural com a autarquia e

outros diferentes parceiros, atravessando o campo educativo e o campo social.

Foram estas razões, sucintamente esboçadas, que despertaram o meu interesse pela temática das parcerias que constitui o objecto desta investigação.

### **3. METODOLOGIAS UTILIZADAS**

Ao longo do tempo em que participamos em acções socioeducativas, desenvolvidas em contexto rural, fomos sentindo o desejo e a vontade de fazer uma reflexão, tal como já foi referido atrás, sobre diferentes modos de perceber a escola inserida em contexto rural e de a repensar numa vertente educativa com um forte pendor social.

Orientamos esta investigação como um estudo de caso, no sentido de procurar realizar uma interpretação da acção educativa em contexto rural, tendo também em conta que se revê como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Yin, 1994, citado por Sarmiento, 2003:137) e levando ainda em consideração que “tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (Sarmiento, 2003:137).

A observação directa das acções realizadas em contexto rural e um conjunto de “entrevistas” gravadas, desenvolvidas numa relação de horizontalidade, ou seja, de indivíduo para indivíduo, constituem o campo empírico da investigação, procurando interpretar as relações de parceria da escola rural com os diferentes parceiros individuais, sociais e colectivos.

Tratando-se de uma investigação no campo social e educativo, apresenta uma complexidade específica e, deste modo, “uma tal preocupação, relativamente a um objecto de procura social, põe à prova o investigador” (Zay, 1996:153). Para esta abordagem complexa ao nível da definição do objecto social, sentimos necessidade de realizar uma nova aprendizagem ao procurar agir com o distanciamento desejável, face a uma realidade facilmente influenciada e influenciadora nos modos como pode ser percebida. Além do mais, na abordagem investigativa entramos com o desejo de agir para perceber vantagens educativas que as parcerias possibilitam trazer à escola rural. No entanto, estamos conscientes que a abordagem das parcerias como um objecto científico e de investigação coloca-nos algumas dificuldades, se mais não for pelo facto de se tratar de um objecto social polissémico. É, no entanto, esta a nossa busca, ou seja, o procurar encontrar o próprio caminho, tal como aponta Bourdieu “esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa” (Bourdieu, 2001:694). Não descuramos o facto de que “a frequência do maior número possível de locais do contexto social em estudo, a presença repetida no maior número possível das actividades de

todo o tipo que nele se passam, a permanente conversa com as pessoas que a ele pertencem - são acções com elevado índice de interferência” (Costa, 1990:137). Porém, o facto de não ser ignorada a possibilidade de alguma interferência é por nós perspectivado como um indicador de rigor seguido na busca de objectividade da investigação.

Tendo em conta que o contexto rural apresenta uma realidade educativa e social com características muito específicas, procuramos fazer uma interpretação qualitativa dos elementos recolhidos em ambiente natural, por observação directa de intervenções educativas e sociais levadas a cabo com a colaboração de diferentes parceiros, decorrentes de uma intervenção do Projecto de Escolas Rurais, em escolas e aldeias abrangidas pelo referido projecto.

A observação, porque realizada na acção, conduz-nos a um complicado papel de investigador: o de ser, simultaneamente, observador atento, distanciado e crítico e o de participante na acção, “postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática” (Bourdieu, 2001:695). Raúl Iturra afirma-o deste modo: “digamo-lo directamente, é um método violento. Violento, para quem começa a ser observado; violento, para quem observa” (Iturra, 1990:157).

No sentido de objectivar as vivências de sujeitos dos nossos interlocutores privilegiados, que participam em acções socioeducativas, em meio rural, procuramos analisar o conteúdo de “entrevistas” gravadas e depois transcritas, ‘guardando’, como constructo da investigação, os pontos de vista dos nossos

interlocutores. Esses interlocutores foram por nós escolhidos, tendo em conta alguns factores que vale a pena referir.

*O conhecimento pessoal dos interlocutores:* todos os interlocutores eram nossos conhecidos e estabelecemos com eles uma relação de cordialidade e de informalidade durante as conversas, numa tentativa de abordagem dos diferentes pontos de vista sobre as parcerias e sobre a escola rural.

*Testemunhos de diferentes interlocutores-parceiros:* procurámos escolher interlocutores que tivessem diferentes percursos profissionais e pessoais, por forma a obtermos pontos de vista diferenciados e abrangentes, mas representativos dos diferentes parceiros sociais, individuais e institucionais. Assim, escolhemos uma pessoa que vive e trabalha na aldeia, já aposentada, que exerceu uma profissão sem ter que se afastar da aldeia e que conhece muito bem as vivências, culturas e sentires das pessoas em meio rural. É uma pessoa que se relaciona muito bem na aldeia e que sempre dinamizou um grupo de “dança(s)”. Escolhemos um presidente de junta de freguesia que foi emigrante e revelou um grande dinamismo e vontade de “fazer coisas”, de provocar mudanças e de cooperar com outros parceiros em diferentes iniciativas. O Presidente da Câmara foi por nós entrevistado porque foi sempre um parceiro pessoal e institucional com uma forte representação simbólica da Câmara, nas dinâmicas educativas e sociais levadas a efeito nas aldeias do concelho que representa, nas quais sempre participou pessoalmente e de forma activa, apoiando-as institucionalmente. Escolhemos para parceiro do campo educativo uma professora que participou no Projecto de Escolas

Rurais e, embora conheça menos bem o meio rural, profissionalmente, sempre que lhe foi possível decidir, optou por trabalhar em escolas de meio rural. Como parceiro institucional escolhemos também uma técnica do Parque Natural de Montesinho, pois as aldeias de incidência do Projecto de Escolas Rurais pertencem ao Parque e esta instituição é, desde há muitos anos, parceiro de acção e de enquadramento, no referido projecto.

*Características comuns a todos os nossos interlocutores:* todos os nossos interlocutores se conhecem uns aos outros e já todos foram parceiros de acção em iniciativas de intervenção social e educativa em aldeias do concelho de Vinhais, no desenvolvimento do Projecto de Escolas Rurais. Todos conhecem a especificidade da escola rural e os problemas que atravessa com a falta de crianças. Todos conhecem bem a vida na aldeia, os valores e tradições das pessoas que vivem em pequenas comunidades de aldeia. Ninguém é favorável ao encerramento da escola da aldeia e todos referem a necessidade de serem pensadas propostas alternativas para a escola rural.

*Características que distinguem os nossos interlocutores:* cada um dos nossos interlocutores tem diferentes formações e profissões e apresentam também diferentes, mas ricos, percursos de vida pessoal e profissional. Pensam em alternativas diferentes para a escola rural e apresentam, também, diferentes perspectivas em relação às parcerias.

Os factores atrás apresentados foram tidos em conta para a escolha dos interlocutores, embora tenham sido evidenciadas um conjunto de características mais específicas que os



caracterizaram e individualizam melhor, após as “conversas”, que eles acederam a deixar gravar e usar na investigação, no sentido de recolhermos diferentes pontos de vista sobre a situação actual da escola rural e de possíveis vantagens educativas e sociais que a relação com diferentes parceiros pode trazer para a escola rural e para o local.

No que tem a ver com a análise dos textos recolhidos procuramos fazer uma interpretação de segmentos significativos dos discursos, sob o ponto de vista de análise qualitativa, tendo presente que “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários” (Bogdan e Biklen, 1994:49). Assim, constituímos-nos no processo de investigação como observador-actor, que age sem dirigir ou encaminhar as acções, mas atento às interacções e às reacções dos diferentes actores-parceiros em presença.

Nos procedimentos metodológicos da investigação, o que mais nos preocupa prende-se com a atenção cuidada a dispensar à análise dos depoimentos e na atribuição de sentidos. Procuramos interpretar subjectividades, conferindo-lhes uma objectivação investigativa, marcada por um olhar crítico e de rigor, tendo presente que “o significado não reside nas relações objectivas, causais, mas sim nas intenções e interpretações humanas” (England, 1989, citado por Matias, 1999:18). Assim, procuramos desocultar elementos do contexto educativo e social em meio rural, para melhor o perceber e damos a conhecer através da palavra escrita o que conseguimos apreender de um contexto físico e social rural que educa.

As características discursivas e os segmentos de sentido obtidos, contêm o que pensamos estar mais próximo do “autêntico ou genuíno”, daquilo que os entrevistados sentem que se passa com a escola rural. Porém, “não se trata somente de captar um ‘discurso natural’ tão pouco influenciado quanto possível pelo efeito da dissimetria cultural; deve-se também construir cientificamente esse discurso de tal maneira que ele forneça os elementos necessários à sua própria explicação” (Bourdieu, 2001:698). Nesta lógica, temos a preocupação de guardar o mais possível a originalidade dos pontos de vista dos nossos colaboradores e não fazendo grande extrapolação. Procuramos fazer uma reinterpretação dos discursos recolhidos e atribuir-lhes sentidos, que permitam explicar-se com clareza.

Os elementos da investigação são os recolhidos<sup>10</sup> a partir das referidas “conversas amáveis” (Bourdieu, referido por Sarmento, 2002:5), ou seja, diálogos informais, realizados em lugar onde o interlocutor não sente qualquer estranheza ou inibição e a horas que o próprio decidiu, pois entendemos que um lugar desconhecido e um guião formal podem inibir o entrevistado ou alterar o seu estado de espírito e as suas respostas, tal como refere Sarmento, “as entrevistas podem ser um oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive” (Sarmento, 2003:163) e foi essa a lógica subjacente a todas as “conversas” por nós realizadas para este estudo.

---

<sup>10</sup> As conversações tiveram lugar: dia 30 de Julho de 2001, às 19:00 horas; dia 30 de Julho de 2001, às 20:00 horas; dia 31 de Julho de 2001, à 19:00 horas; dia 25 de Setembro de 2001, às 15:00 horas; dia 2 de Dezembro de 2002, às 14:30 horas e dia 14 de Janeiro de 2003, às 15:00 horas.

As “conversas” tidas com os nossos interlocutores e os contactos informais com diferentes parceiros de acção local carregam sentidos diversos dos que nós lhe atribuímos. Assim, uns e outros procuram explicar as relações educativas e sociais em parceria entre a escola rural e os diferentes parceiros locais, equacionando vantagens para a escola e para a aldeia. Deste modo, enquanto observador-actor, procuramos o distanciamento dos acontecimentos, que se situa entre o possível e o desejável para podermos fazer uma leitura interpretativa com incidência no processo e sem uma preocupação particular com a referência numérica de resultados.

Ao longo do estudo, e com os elementos recolhidos a partir das primeiras “entrevistas”, fomos nos apercebendo da sua complexidade e procuramos gerir a incorporação de novos elementos, pouco previsíveis e que foram surgindo através da observação-na-acção.

Na perspectiva da atribuição de sentido(s) aos textos obtidos a partir da transcrição das “entrevistas”, temos em atenção que “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994:51). Assim, os sentidos dos textos adquirem particular importância, quando são atribuídos a experiências educativas e sociais, pela via das relações profissionais e pessoais, expressas pelas pessoas com quem interagimos na acção ou pelos nossos interlocutores nas “conversas” com eles mantidas.

Neste aspecto, os sentidos dos segmentos significativos das narrativas, construídos a partir de processo de segmentação e recorte de textos analisados são incorporados como conteúdos do texto da dissertação. É nesta linha que levamos em consideração, que “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (Bogdan e Biklen, 1994:47), apesar disso temos presente e seguimos a ideia de que “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (Costa, 1990:137). Tomamos ainda em consideração outra perspectiva ao referir que “la observación participante implica, el dominio de una serie de habilidades sociales que deben sumarse las propias de cualquier observador. Resulta, por tanto, una práctica nada sencilla y que requiere un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante. No obstante, el esfuerzo invertido está suficientemente compensado con la calidad de la información que se obtiene con este procedimiento (Gómez, 1996:165).

#### **4. ESTRUTURA DO TRABALHO**

Ao nível do plano formal, este trabalho de investigação está organizado de acordo com a estruturação que passamos a apresentar.

## Introdução Geral

Capítulo 1- comunidade rural e instituição escolar: duas lógicas numa reflexão sobre parceria(s)

Capítulo 2-pensar a escola rural segundo uma lógica de parceria(s)

Capítulo 3-a escola rural e o local: dois contextos em crise (escola contra o local)

Capítulo 4- parcerias da escola rural com diferentes parceiros

Na *Introdução Geral* tentamos propor uma leitura por antecipação da relevância da(s) parceria(s) no processo educativo e social da escola rural e da aldeia.

Damos ainda conta do nosso interesse pelas parcerias enquanto relações de cooperação entre parceiros para a realização de iniciativas educativas e sociais em contextos rurais. De uma forma suficientemente clara e simplificada são referidas algumas das razões que assistem à elaboração deste trabalho de investigação.

A relevância que nos parece ter esta abordagem à escola rural em parceria, para o campo educativo no momento actual, prende-se com as grandes mudanças que atravessam o campo educativo e as que estão a atingir de morte as pequenas escolas rurais e, concomitantemente, o mundo rural, pois a escola rural e a aldeia estão muito implicadas.

Referimos, ainda, o modo como a investigação foi sendo conduzida, sob o ponto de vista da metodologia e fazemos uma curta incursão ao tema que discutimos ao longo do trabalho, no qual vamos construindo discursos interpretativos das

“conversas” mantidas com os nosso interlocutores, das observações realizadas na acção, interpretações qualitativas essas onde é notório o *aconchego de sentidos* explicados pelas nossas experiências pessoais e profissionais acumuladas e vivenciadas, muitas delas, em meio rural.

No capítulo 1, *comunidade rural e instituição escolar: duas lógicas numa reflexão sobre parceria(s)*, tentamos levantar um pano de fundo para melhor percebermos a escola rural e o contexto onde apenas se enquadra ou, por outro lado, o contexto onde se ‘faz a escola’. Na primeira situação a escola é tida em conta como instituição que escolariza, na segunda a escola conta com uma comunidade de pessoas, com as quais é possível estabelecer relações de cooperação e de interajuda.

Partimos de um pressuposto formulado por Bourdieu, para reflectirmos sobre a escola, enquanto instituição local habitada por pessoas com interesses diversos, no sentido de podermos “compreender o que se passa em lugares que, como os “conjuntos habitacionais” ou os “grandes conjuntos”, e também numerosos estabelecimentos escolares, aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas: isto é, em certos

casos, o *trágico* que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vista incompatíveis, porque igualmente fundados em razão social” (Bourdieu, 2001:11). Neste pressuposto, a escola que se abre à cooperação com diferentes parceiros possibilita a entrada de diferentes pontos de vista e potencia um aumento das probabilidades de conflito.

Neste sentido, procuramos fazer uma breve abordagem reflexiva do conflito, numa lógica baseada na necessidade de aprender a geri-lo e de aprender a (con)viver com pontos de vista diferentes, uma vez que a relação interpessoal também se alimenta do conflito.

No capítulo 2, *pensar a escola rural segundo uma lógica de parceria(s)*, propomos uma reflexão sobre a escola rural segundo uma perspectiva de integração de conteúdos que têm a ver com o local. Ou seja, uma abordagem educativa da escola rural numa lógica de partilha de saberes e de vivências diversificadas, capazes de servirem de referência à construção do conhecimento e à formação pessoal dos alunos.

Fazemos uma incursão reflexiva através de uma escola rural que assume a função educativa, na partilha do saber e na sua procura em fontes diferentes, de diversos modos, educando os alunos para uma nova relação com o saber e para o uso de instrumentos novos de acesso à informação. No entanto, o alerta vai para o bom uso e selecção da informação, pois “la *“reflexividad”* no implica solamente el acceso a la información, pero también la capacidad de servirse de ella de manera estratégica” (Van Zanten, 2003:53).

Referimos, ainda, o modo como percebemos as parcerias e a relação de cooperação entre diferentes parceiros. Ao longo do trabalho, reflectimos sobre as parcerias como propostas para a escola rural e para o local, discutidas em torno da relação de implicação entre o social e o educativo, que assumimos na terminologia que usamos de socioeducativo. Pomos em evidência alguns modos de unir esforços entre a escola rural, a autarquia e os diferentes parceiros locais como forma de provocar mudança(s) social(ais) e desenvolvimento do local rural.

No capítulo 3, *a escola rural e o local: dois contextos em crise (escola contra o local)*, procuramos trazer para a reflexão alguns elementos que caracterizam a crise que atravessa a escola e o local e que apresenta traços comuns nas transformações tecnológicas e sociais que atingem muito rapidamente a sociedade e os valores que a suportam. Discutimos, ainda, o contexto rural e a escola partindo da ideia que a escola se instalou no local sem a preocupação de desenvolver um sentido de pertença ao local.

Por fim, no capítulo 4 abordando *parcerias da escola rural com os diferentes parceiros*, propomos uma leitura da escola rural e das parcerias através da interpretação de elementos empíricos recolhidos e (re)construídos e (re)interpretados por nós. Os elementos empíricos referenciados são conseguidos a partir do contacto directo com as pessoas das aldeias onde o PER se desenvolve; a partir da observação directa realizada durante a acção; através de elementos significativos de “entrevistas” conduzidas como “comunicação não-violenta” (Bourdieu, 1993,



referido por Sarmiento, 2003:162), tendo como objectivo guardar os pontos de vista dos nossos interlocutores.

Assim, propomos uma leitura interpretativa dos elementos recolhidos, entremeada pelo nosso ponto de vista, decorrente da nossa experiência e do nosso conhecimento, construídos na profissionalidade e na pessoalidade da vida, sendo então proposta uma discussão em dois níveis.

Situamos inicialmente as parcerias como uma proposta com potencialidades para gerar diferentes dinâmicas educativas e sociais para a escola rural e para o local. Depois, sinalizamos as parcerias como uma rede de relações e vantagens educativas e sociais locais.

## **CAPÍTULO 1- COMUNIDADE RURAL E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: DUAS LÓGICAS NUMA REFLEXÃO SOBRE PARCERIA(S)**

### **1. A RELAÇÃO ENTRE PARCEIROS: UM REFORÇO DA ACÇÃO LOCAL?**

#### **1. PARCEIROS INSTITUCIONAIS E PARCEIROS DA COMUNIDADE**

### **2. O CONFLITO NA RELAÇÃO ENTRE PARCEIROS**

#### **2.1 UMA VISÃO DE CONFLITO NA COMUNIDADE**

#### **2.2 UMA VISÃO DE CONFLITO NA ESCOLA RURAL EM PARCERIA(S)**

#### **2.3 ALGUMAS CAUSAS DE CONFLITO**

## **1. A RELAÇÃO ENTRE PARCEIROS: UM REFORÇO DA ACÇÃO LOCAL?**

A lógica de acção da escola, ao ser orientada para fornecer um serviço de instrução aos alunos e de acordo com uma visão clientelar, deixa para segundo plano a função educativa na vertente da conscientização dos alunos para o exercício da cidadania, onde a valorização do aspecto humano não é considerada com a relevância que tem para a vida de cada pessoa pois 'em cada aluno habita uma pessoa', de acordo com uma ideia veiculada por José Alberto Correia. Ainda nesta linha, corroboramos a opinião do mesmo autor ao referir que "a ênfase dada à contribuição da educação para a produção de qualificações profissionais tem conduzido ao abandono das preocupações com a contribuição para o aprofundamento da cidadania e à integração da problemática educativa numa espécie de engenharia social a que se atribui potencialidades regeneradoras ilimitadas" (Correia, 1998:161).

Neste sentido se pode perceber também a ideia de Perrenoud, quando afirma que "a escola sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis, mas ela própria chega, com frequência, a perder de vista esta ambição global, deixando-se prender numa lógica de adição de saberes, idealizando uma hipótese optimista de que eles acabarão por servir para qualquer coisa" (Perrenoud, 2001:33).

A Educação e a Escola ao sentirem a pressão de um mundo cada vez mais global e com uma crescente influência de políticas educativas internacionais, tende a fazer reconhecer a

educação mais pelo seu valor escolar do que pelo seu valor educativo e social e neste contexto a escola rural é levada a apresentar alguma relutância ou incapacidade para reconhecer e aceitar, no mesmo plano de valorização, os saberes formais e os informais. Numa reflexão sobre *Relações entre a Escola e Comunidade* José Alberto Correia refere: “Na realidade, se as relações que se estabelecem no espaço escolar entre os saberes escolarizados e os saberes mundanos, ou entre os saberes formais e os saberes informais, são sempre relações entre pontos de vista, ou discursos sobre o mundo, cognitivamente hierarquizados em função dos que se consideram legítimos, ter-se-á de reconhecer que estas relações raramente facilitam uma interpelação entre diferenças que favoreça a lucidez, o reconhecimento e a compreensão dos pontos de vista em confronto” (Correia, 1999:130).

Tendo presente o que atrás ficou referido procuramos saber se a acção local fica reforçada com a conjugação de esforços de pessoas e entidades locais e se o fortalecimento de uma rede de relações entre parceiros pode apresentar outras possibilidades de afirmação da escola rural e de acção no local. Nesta perspectiva, as relações entre parceiros dependerão “da capacidade dos agentes de desenvolvimento local de potenciar a parceria” (Stoer e Rodrigues, 2000:174), ou seja, dependerão da vontade manifestada pelos parceiros institucionais e pelos parceiros da comunidade, “por um lado, no “partenariado”, com a sua capacidade de “obrigar” o poder burocrático a orientar-se na direcção da comunidade, e, por outro, na “parceria”, com a sua capacidade de encorajar a comunidade

local a “olhar” para os partenaridos promovidos pelos poderes nacionais e sobretudo supranacionais, assim reforçando a sua eficácia” (Rodrigues e Stoer, 1998:100).

Ainda na mesma linha de pensamento, os diferentes pontos de vista referentes à educação em meio rural são equacionados numa relação de participação dos diferentes parceiros na acção local, perspectivada numa lógica de cooperação da escola rural com os parceiros do contexto social, onde “a relação entre desenvolvimento e educação tende a deixar de ser entendida como uma relação de linearidade” (Canário, 1995:32).

O reforço articulado na implementação de medidas educativas e sociais em meio rural, cria possibilidades para uma necessária reflexão aprofundada em torno das potencialidades que o vínculo da escola rural à comunidade local pode levantar quando realizado numa lógica de desenvolvimento do local e apoiado pelas competências políticas locais que permitam conferir sustentabilidade. Rui Canário, neste sentido, refere o seguinte: “esta intervenção das autarquias tem correspondência com a acção desenvolvida por outros parceiros e que, a partir de diferentes pontos de entrada, tendem para uma acção localmente contextualizada em que se podem articular as dimensões educativa e de desenvolvimento: as escolas constróem o seu projecto educativo orientando-se para uma relação mais interactiva com a comunidade local; constróem-se redes e parcerias a nível local no quadro de diferentes projectos (formação de professores, luta contra a pobreza, programas de criação de emprego etc.” (Canário, 1995:34).

A acção local com a implicação dos parceiros institucionais e da comunidade local, pode desenvolver-se no centro de uma rede de relações educativas e sociais, entre parceiros locais, sendo a acção educativa e social local reflectida a partir de uma relação de cooperação entre parceiros e perspectivada como uma “nova forma de acção colectiva a nível local com um potencial de promover maior participação de todos os cidadãos na condução dos seus quotidianos e estimular o desenvolvimento integrado” (Stoer e Rodrigues, 2000:174)

Assim, a ideia de reflectir sobre a relação entre parceiros como um possível reforço da acção local não é encarada numa lógica de contrato formal entre parceiros com mandato para agir. Passa antes por considerar outro tipo de parcerias tais como as que Rui d’Espiney (2003) define como “parceria(s) de apoio”, ou seja, parceiros que ajudam a viabilizar institucional ou materialmente os processos; “parceria(s) de enquadramento”, ou seja, parceiros que tornam possível a prestação de serviços às comunidades visadas e as “parceria(s) de acção”, por onde a acção educativa e social passa, fundamentalmente, ou seja, por parceiros da e na acção, no sentido de inventar meios e criar alternativas às pessoas e ao local. É um conceito de parceria de acção que se rege pela ‘cooperação com...’, pelo ‘apoio e partilha’, pela ‘cooperação e colaboração’, nomeadamente pelas juntas de freguesia, autarquias e outras instituições locais, pelas entidades como sejam os Presidentes de Juntas de Freguesia e da Câmara Municipal ou pelos sujeitos individuais das comunidades.

É a este sentido de parceria que associamos a ideia de Perrenoud, quando refere que o “verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do “muro de lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários” (Perrenoud, 2000:89).

Assim, quando for possível “favorecer a participação concertada de diferentes parceiros sociais e educativos, promovendo e/ou apoiando a emergência e consolidação de redes e de modalidades de partenariado” (Canário, 1995:34), pode abrir-se um campo de possibilidades para a acção local, desenvolvida numa relação entre parceiros institucionais, colectivos e individuais locais, numa lógica de multidimensionalidade de saberes.

A acção socioeducativa em contexto rural e o desenvolvimento do local através da construção de uma rede de relações entre parceiros locais, envolve pois um problema de abordagem complexa na mobilização de diferentes actores e na gestão de conflitos decorrentes desses relacionamentos.

Tendo em conta as parcerias e o desenvolvimento do local, para Stoer e Rodrigues a parceria tem uma acentuada referência ao local e o partenariado é mais estruturado, ou seja, “quer como processo de colaboração relativamente informal, quer como cooperação que emerge de e é estruturado pelo nível local (*parceria*) e como um processo de colaboração e cooperação formal capaz de mobilizar uma coligação de

interesses e de comprometer um leque de parceiros em torno de uma agenda comum concebendo a situação local na base de uma variedade de dinâmicas, incluindo o proporcionar de apoio, o facilitar de planeamento e a capacidade de expressar necessidades (a nível regional, nacional e supranacional) (*partenariado*)” (Stoer e Rodrigues, 2000:174).

No contexto português, ainda de acordo com os autores citados é necessário combinar “as características especiais de cooperação que se desenvolveu ao longo do tempo em função do enfrentar de problemas e necessidades e as tendências e experiências desenvolvidas noutros contextos mais recentes que se tornaram, por força da globalização, contextos de cooperação” (Stoer e Rodrigues, 2000:174-175).

### **1.1 PARCEIROS INSTITUCIONAIS E PARCEIROS DA COMUNIDADE**

Tal como refere Correia (1998), “embora Portugal tenha sido um dos primeiros países europeus a produzir os pilares legais necessários à instauração de um sistema de ensino moderno, a verdade é que o desenvolvimento da escola de massas foi lento e sinuoso (Correia, 1998:159) e a articulação dos conteúdos escolares com os saberes da comunidade continua no plano de alguns discursos e de algumas intenções, mas muito menos nas práticas educativas.

As práticas socioeducativas dos diferentes parceiros institucionais, enquanto representantes simbólicos do(s)



poder(es) local(ais), ao serem integradas na acção local através da cooperação dos parceiros da comunidade, possibilitam uma intervenção inovante. Convém que tenhamos presente que “a sociedade não muda por vontade de qualquer poder central, mas sim através de múltiplas transformações que se efectuam a diversos níveis do tecido social e institucional” (Benavente e Carvalho, 1995:157) e pode aduzir-se ainda, que as dinâmicas desencadeadas em grupo de parceiros implicam os seus elementos, embora suscitem algumas tensões ou oposições.

As formas de participação educativa e social e o estatuto de participante são encarados segundo perspectivas muito diversificadas e fundamentadas em vivências e saberes heterogêneos. Assim, poderá ser importante que localmente se possam perspectivar interesses socioeducativos nodais para o local e que possibilitem ser indutores da aceitação e/ou concordância de diferentes parceiros locais e marcados por assuntos considerados fulcrais para o desenvolvimento do local.

A ser assim, as relações de cooperação entre parceiros das instituições locais e de parceiros da comunidade, tendem a recentrar as necessidades das pessoas dos contextos rurais, começando por tentar perceber o modo de vida da aldeia, enquanto comunidade social que interage e se relaciona a partir do seu interior.

Os parceiros das comunidades representam uma revalorização da realidade social, de dimensão e identidade locais com um forte sentido de pertença ao local, valências que permitem fortalecer as relações sociais, mas os parceiros da comunidade não podem ser encarados como representantes de

uma consciência colectiva uniforme. No entanto, “a valorização do mundo rural emerge, hoje, a partir de novas formas de articulação com o mundo urbano e prefigurando outros modos de vida colectiva” (Canário, 2000:127). Assim, tendo em conta os saberes centrados nas experiências do mundo da vida que os parceiros da comunidade detêm, decorrentes da proximidade com uma realidade social que habitam, podem potenciar o sentido de colaboração com os parceiros institucionais do mundo urbano.

Essas relações entre parceiros institucionais e parceiros da comunidade permitem abrir um campo de possibilidades para a construção de novas e diferentes respostas, de forma gradual e progressiva, para os múltiplos e complexos problemas educativos e sociais, com que a escola rural e as comunidades mais periféricas se defrontam. Neste aspecto, “a osmose que se estabelece entre a pequena escola e o seu contexto, as práticas educativas que ela encoraja, podem contribuir para transformar a pequena escola em meio rural, segundo a terminologia de Calvi(1995) numa espécie de “laboratório” de uma outra escola” (Canário, 2000:137).

Trata-se, com certeza, de acções de cooperação entre parceiros que têm diferentes saberes e diferentes experiências profissionais e pessoais, que articulam essas experiências e saberes por troca e partilha, ao serviço da construção de novos espaços socioeducativos, “é um movimento de avanços e recuos, de contradições e de conflitos, mas só dessa articulação resultará a mudança social” (Benavente e Carvalho, 1995:157).

## 2. O CONFLITO NA RELAÇÃO ENTRE PARCEIROS

Na sociedade de hoje cada um de nós é solicitado, ou dito de outro modo, é quase obrigado a estar comunicável (*on line*). Deste modo, os objectos de comunicação como telemóveis, computadores, televisão interactiva, estão a ocupar, hoje, o nosso tempo e o nosso espaço (privados e profissionais), que há alguns anos atrás ainda era dedicado a estar com as pessoas. Estes novos comportamentos estão a criar hábitos de um estranho 'relacionamento isolado' e de tendências comportamentais individualistas com uma inerente desvalorização das relações interpessoais e dos diálogos em presença.

Todas essas atitudes e comportamentos de tendência individualizante podem tornar-se sérios entraves a um espírito de trabalho em parceria, ou seja, de abertura às ideias do outro e de predisposição para a cooperação.

Deste modo, uma reflexão sobre o conflito parece ganhar alguma relevância numa investigação sobre parcerias, já que, no tempo que corre, as alterações de hábitos ocorrem em ritmos rápidos e sentem-se nas nossas vidas, através de alterações das relações sociais.

Nesta perspectiva, "sendo o terreno da parceria caracterizado pela diversidade de visões e interesses, o ambiente mais ou menos conflitual é um dos dados que compõe o seu contexto regular. A frequente urgência institucional em sanar as dinâmicas mais controversas pode oferecer-se mais como tentativa de resolução rápida e menos como processo que

permita aproveitar a positividade e maturação resultante de uma competente gestão dos conflitos. Saber lidar com os conflitos não significa ignorá-los ou prolongá-los em tempo, mas poder situá-los de modo a poder criar outras compreensões, estratégias e alianças derivadas da recomposição das diferenças presentes” (Stoer e Rodrigues, 2000:189).

No contexto escolar, enquanto contexto de relações entre parceiros educativos, as mudanças sociais e as (in)constantes exigências impostas à escola criam também tensões nesses actores educativos, ou seja, o ofício de aluno e o ofício de professor são marcados pelo conflito. Porém, há que saber perceber uma relação positiva com o conflito, pois “o conflito não é só uma realidade e um facto mais ou menos quotidiano na educação, como ainda se torna necessário encará-lo como um valor” (Jares, 2002:34).

De igual modo, o contexto social e o familiar também pressionam a escola e o professor com a exigência de uma certa ordem social. Assim, “a organização dos discursos pedagógicos em torno da dicotomia criança/sociedade, ou seja, em torno da natureza das respostas que eles formulam para superação da contradição entre criança e sociedade, não é, portanto, isomorfa, daquela que resulta da sua ordenação em função da matriz disciplinar de origem” (Correia, 1998:41).

Assim, a ansiedade vivida no contexto familiar e na escola, provocada pela exigente competitividade social vem também perturbar a relação entre a família e a escola, gerando um foco de tensão e nervosismo entre professores, alunos e pais. “Infelizmente, muito do que acontece na educação é

afectado por uma ética da competitividade, ser mais esperto, ter notas mais altas, ser o primeiro a alcançar um objectivo” (Whitaker, 1999:14).

Neste aspecto, a competitividade social levada ao extremo pode fazer com que os filhos, as crianças e os jovens percam o seu estatuto de origem, isto é, podem ficar remetidos ao estatuto de alunos, quer no contexto familiar, quer no contexto social ou no contexto escolar, o que significaria uma enorme perda para a relação pessoal.

Neste sentido, consideramos imprescindível a diferença de opinião para criar relações interpessoais estáveis, solidárias e duradouras, entre os parceiros que trabalham em equipa ou num núcleo de actores sociais. Se numa primeira fase uma opinião divergente pode ser desestruturante, numa segunda fase, tende a transformar-se em elemento de compreensão e consolidação das relações entre os parceiros de acção. No entanto, um dos problemas que se verifica nas relações interpessoais, nomeadamente, nas relações de trabalho educativo entre parceiros, tem a ver com a dificuldade de cada parceiro reconhecer como válida e pertinente para o debate uma opinião diferente da sua.

Assim, uma opinião que começa apenas por ser diferente, quando mal interpretada, desde o início do debate, pode passar a ser uma causa de conflito e um elemento perturbador da relação de confiança entre parceiros, isto é, pode tornar-se mesmo um travão à tomada de decisões mais ponderadas e mais seguras.

Deste modo, “saber gerir os conflitos aparece, nas situações de inovação, como uma competência indispensável capaz de assegurar a sobrevivência profissional de cada um e dos seus projectos e de evitar desânimos e frustrações inibidoras e destrutivas” (Benavente e Carvalho, 1995:145).

### **1.1 UMA VISÃO DO CONFLITO NA COMUNIDADE**

De acordo com uma visão de sociedade que respeita os valores e liberdades do indivíduo, exercidos numa lógica de construção e de vivência das relações de cidadania, “o confronto de valores, de interesses, de normas, a luta pelo poder e pela igualdade de oportunidades constituem factores de vitalidade social” (Coser, 1956, citado por Jares, 2002:35).

Nesta perspectiva, as diferenças de opinião ou de pontos de vista são encarados com naturalidade e o conflito resultante da divergência de pensamento, permite criar relações positivas entre as instituições e os parceiros de acção.

Há determinadas situações sociais desfavoráveis, como sejam o desemprego, a fome, a marginalidade que são associados com o conflito e, numa sociedade tecnocrática, movida pelo conservadorismo, associa-se à desordem, à instabilidade, sendo algo a evitar a todo o custo. Movidos pela crença que o conflito é antagónico da paz, há quem considere que “o conflito e a dissensão interna numa sociedade constituem, por inerência, a antítese do bom funcionamento da ordem social” (Apple, 1986, citado por Jares, 2002:17).

Nesta perspectiva, parece acreditar-se que quando há paz deixa de haver conflito e nesse sentido, para que haja paz social, sossego e ordem, evita-se o conflito por todos os meios. Porém, numa outra lógica o conflito é encarado como um estado de tensão que até pode tornar as relações mais vivas e os debates mais dinâmicos, podendo mesmo tornar-se um elemento clarificador de assuntos e de posições ou nas palavras de Mendel “o conflito é o estado natural do homem” (Mendel, 1974, citado por Jares, 2002:34) e essa conflitualidade interior contraria uma certa “*paz podre*”, conseguida por divergências camufladas e por “*consenso calado*”, situação que pode inibir o respeito pelas opiniões dos parceiros.

Perante a existência de situações de conflito, de um simples pressentimento, ou ainda de situações que possam vir a originá-lo, o primeiro gesto vai no sentido de anular tais situações e não no sentido de percebê-las para lidar com elas, ou de “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002:34).

Tais atitudes e comportamentos levam-nos a perceber que o conflito ainda é encarado como situação a evitar na sociedade e na escola e não como atitudes e comportamentos tensos que existem e sobre os quais é preciso desenvolver aprendizagens encarando as situações de tensão como confrontos entre pontos de vista diferentes e “só temos a ganhar se renunciarmos ao ponto de vista único, central e quase divino que as instituições têm de si próprias e dos mundos que as interceptam, para nos permeabilizarmos à pluralidade de perspectivas e de pontos de

vista que coexistem e conflituam no seu isolamento” (Correia, 1999:129).

Nas comunidades rurais, as situações de tensão surgem, frequentemente, pelo confronto de culturas, ou seja, quando a cultura rural dialoga com a cultura urbana, usada aqui como sinónimo de escolarizante. Essas situações de confronto e de tensão surgem, muitas vezes, pela fraca aceitação dos saberes diferentes que enformam as diferentes culturas.

A escola considera saberes “profanos” e particulares os saberes do mundo da vida, construídos na relação em comunidade e considera saberes “reconhecidos” os que a escola usa e que reconhece como universais e uns e outros dialogam mal entre eles. Recorremos a um pensamento de Correia, que ajuda a clarificar um pouco a nossa posição, quando refere “que a Escola se construiu na afirmação da universalidade dos saberes e a comunidade se reconhece na sua particularidade, razão pela qual elas deverão ser equacionadas no interior de um paradigma da interpelação onde as lógicas da exterioridade e da continuidade se subordinam às preocupações relacionadas com a gestão de uma conflitualidade que não anule, mas que seja interpelante das diferenças” (Correia, 1999:133).

## **1.2 UMA VISÃO DO CONFLITO NA ESCOLA RURAL EM PARCERIA(S)**

“Será necessário utilizar uma capacidade melhorada para usar o conflito de forma criativa, bem como servir-se do



diálogo, e não da discussão, como formas de extermínio de hábitos de pensamento anormais e rotinas defensivas” (Whitaker, 1999:87), no sentido de desenvolver um pensamento divergente, através da criação de situações de permanente conflito intelectual na relação educativa.

Quando a relação educativa é desenvolvida com a cooperação de diferentes parceiros torna-se promotora do crescimento e valorização pessoais, embora o processo dessa implementação não seja rápido, nem fácil, porém, o que é facto é que a escola que temos passa para os alunos uma visão irreal da sociedade, quando oculta o conflito, “mediante a apresentação duma ideia harmónica de sociedade” (Jares, 2002:23), que não condiz com o mundo da vida com que os alunos se confrontam no dia a dia.

A escola rural em parceria, ao fomentar a interacção de diferentes parceiros locais, implementa como que um relacionamento “obrigatório”, que subentende pôr em comum as diferentes visões, opiniões e saberes, no entanto, “as visões verdadeiramente partilhadas necessitam de diálogo contínuo, no qual os indivíduos não só se sintam à vontade para expressar os seus sonhos, mas também para aprender a ouvir os sonhos dos outros” (Senge, 1990, citado por Whitaker, 1999:137).

Contudo, os diferentes parceiros locais, mesmo conhecendo-se bem e interagindo em muitas e diferentes situações particulares, conviviais e pessoais, quando integram o debate, no sentido de serem definidas as estratégias de acção educativa e social para o local, ficam condicionados a uma boa clarificação das opiniões e posições que assumem e defendem.

De acordo com o que atrás ficou referido, o que não se clarifica e não se resolve, cria tensões e conflitos de bloqueio à compreensão da mensagem, situação que pode ser ultrapassada através de um bom processo de escuta, numa lógica de construção de soluções, pela valorização da opinião do outro e, assim, “desta vontade de ouvir emergem, gradualmente, novas ideias acerca do que é possível” (Senge, 1990, citado por Whitaker, 1999:137).

A realidade educativa e social do quotidiano da escola em meio rural abre conflitos quando pretende criar dinâmicas diferentes de implicação das pessoas da comunidade e essas iniciativas não são bem explicadas, nem bem compreendidas, provocando estranhezas de convivência das pessoas do contexto rural com essas novidades propostas, mas “conviver não significa ausência de conflitos nem deve ter por objectivo eliminá-los” (Jares, 2002:89).

Quando as iniciativas socioeducativas implicam transformações e mudanças, quer no modo de “fazer escola”, quer na maneira de “chegar às pessoas” para promover o desenvolvimento da aldeia, o seu sucesso fica dependente da(s) habilidade(s) que os parceiros manifestam para explicar o que se pretende e de gerir as tensões geradas. Essas iniciativas transformadoras até podem satisfazer necessidades da aldeia, mas são, muitas vezes, encaradas como dinâmicas coercivas, sempre que não se adequam bem ao que convém ou ao que interessa a cada um dos indivíduos. Trata-se de um problema de aprender a lidar e conviver com a inovação, com o diferente, com o desconhecido e aqui reside um importante factor de

conflito na comunidade rural, nos mais diversificados aspectos, mas reconheçamos que a desconfiança da “aldeia” tem fundamento no(s) futuro(s) sempre adiado(s), por abandono(s) sempre presente(s), onde o novo e o desconhecido eram, quase sempre, piores do que o existente.

Nesta óptica, o respeito que cada habitante de contexto rural desenvolve, para aceitar a divergência estratégica de pensamento do outro, é conseguida através de diálogos fomentadores da alteridade e integradores de um processo de escuta partilhada, o que representa um crescimento e grande maturidade cívica, mas é um processo lento, pelo qual “as visões que são verdadeiramente partilhadas demoram a emergir e crescem como subproduto das interações de visões individuais” (Senge, 1990, citado por Whitaker, 1999:137).

A escola rural quando possibilita a participação da comunidade, pelos diferentes parceiros locais, torna-se criadora de uma democracia participativa e promotora da aprendizagem da convivência. Nesta lógica, mais do que elaborar discursos sobre a formação dos alunos para a cidadania, importa criar espaço(s) que permitam o seu exercício nas atitudes, nos comportamentos e nas relações interpessoais, “mas principalmente como um espaço de exercício de uma cidadania que não se limita à aprendizagem da disciplina e das regras, mas que institua uma cultura dos direitos e da participação democrática” (Correia, 1999:134). Xesús Jares anota que, “de um modo geral, um conflito tem mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre num meio social

dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (Jares, 2002:94).

Neste sentido, é possível, ainda que partindo de posições divergentes, criar relações interpessoais e institucionais mais estáveis, basta pensar que “o conflito e as posições discrepantes podem dar origem a debates, servir de base à crítica pedagógica e, portanto, construir uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras” (Escudero, 1992, citado por Jares, 2002:34).

O contexto educativo em meio rural quando percebido pelas características muito particulares e pela sua especificidade permite deixar perceber que os alunos que frequentam a escola rural se debatem com alguns desencontros e conflitos que bloqueiam a sua realização pessoal, sobretudo, na sua relação com as regras de funcionamento do contexto escolar, ao serem impostas a partir do exterior e, desse modo, tendem a anular a especificidade e identidade de cada escola, criando uma uniformidade em todas elas.

O debate das ideias e dos pontos de vista, desnudando as situações para melhor as clarificar parece ser uma das melhores estratégias para aprender a gerir o conflito e para aprender a conviver com ele em espaços e tempos habitados por diferentes interesses e opiniões.

A escola rural em parceria(s) é um espaço onde convivem diferentes pontos de vista e de saberes diversificados e as tensões e expectativas convivem na naturalidade da relação interpessoal e constitui, ainda, um espaço de muitas posições controversas, mas, neste sentido, todos “os estabelecimentos de

ensino são locais em que os actores devem arbitrar exigências contraditórias” (Derouet, 1996:67).

### **1.3 ALGUMAS CAUSAS DE CONFLITO**

São muitas e diversificadas as causas que originam conflitos, também eles muitos e diversos, “conflitos de cada um consigo próprio, conflitos entre professores e alunos, conflitos entre poderes, conflitos entre pessoas e o sistema, entre lógicas e interesses, conflitos e desencontros que tecem a construção de novos modos de ser, de estar e de fazer” (Benavente e Carvalho, 1995:144).

Procurar as causas que expliquem algum mal-estar que possa ser sentido pelos parceiros que colaboram, directa ou indirectamente, com as escolas rurais e que possam ser geradoras de conflito é uma tarefa muito ingrata, além de complexa, pois são imensas as causas, além de que “invariavelmente todos os conflitos complexos de índole social ou política têm múltiplas raízes. O conflito tem a ver com o fim concreto que os adversários perseguem e, ao mesmo tempo, com as interpretações que estes fazem daquilo que está em disputa” (Ross, 1995, citado por Jares, 2002:46).

Ainda assim, a natureza de exterioridade dos programas e a imposição do seu cumprimento parece criar nos professores uma certa pressão que passa para os alunos.

Apenas pretendemos encetar uma reflexão sobre algumas causas possíveis de conflitos, entre a imensa e complexa teia de

relações sociais tensas, nas quais “a enorme conflituosidade, manifesta e latente, que afecta a instituição escolar, só pode ser entendida, partindo da dialéctica entre a macroestrutura do sistema educativo e as políticas gerais orientadas para ele, e os processos micropolíticos que ocorrem no seio de cada escola” (Jares, 2002:46).

O conflito está também presente na tomada de decisões e aparece muito mais explícito nas decisões que implicam relações de poder na organização da escola, pois implica relações interpessoais. É, ainda, no centro das relações interpessoais que se instala o conflito pessoal e o conflito institucional ou de poder, ocupando uma presença natural em processos que envolvem interacções e relações pessoais e/ou institucionais. O conflito gerado por uma diferente posição ou opinião integra e alimenta a própria relação, possibilitando o seu amadurecimento. No entanto, os parceiros intervenientes sentem os efeitos da tensão desencadeada pelas posições divergentes que assumem, mesmo veiculando opiniões muito sensatas e responsáveis.

O conflito pode ser gerido como um elemento provocatório ou de oposição a ideias e propostas e, neste sentido, pode complicar os trabalhos de uma equipa, prejudicando a reflexão e decisão sérias, mas as causas podem ser variadas, desde problemas pessoais a interesses profissionais. No entanto, a tensão provocada no grupo de parceiros por uma posição divergente também pode permitir criar um questionamento interpelante e argumentativo, clarificador de posições e de tomada de decisões.

A situação de discordância, em si mesma, é potenciadora de dinâmicas de transformação, mas o confronto intencional e deliberado para travar os processos e as decisões é causa de mal-estar entre parceiros.

Numa relação de trabalho entre parceiros, torna-se evidente e fulcral a necessidade de aprender a *viver com* ou a *saber gerir* situações de conflito, já que “o sucesso de um grupo humano já não aparece condicionado pela ausência de conflitos, mas por uma boa gestão destes, o que pressupõe a sua clarificação” (Bernoux, 1985, citado por Benavente e Carvalho, 1995:143).

Uma das causas de conflito e de oposição reside, desde logo, na implementação de processos inovadores e capazes de provocar alguma estranheza quando o instituído é posto em causa. Deste modo, as inovações desestruturam aquilo que sempre se fez de determinada maneira e que faz parte de uma memória colectiva. Assim, ficam criadas condições que elevam as probabilidades de desencadear conflitos, a vários níveis e de natureza muito diversa.

Assim, não se espera uma total concordância ou consenso de todos os parceiros, o que se procura é encontrar espaços de diálogo e de envolvimento dos actores e comunidades envolventes, sem ignorar possíveis e prováveis conflitos, pois “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos” (Nóvoa, 1992:16).

Cada um dos parceiros que coopera com a escola rural apresenta um modo diferente de pensar os assuntos e de os

abordar e as opiniões diferentes, quando se expressam numa pluralidade discursiva, permitem fundamentar as propostas e influenciar as decisões, o que possibilita a ponderação.

Hoje, face a uma multiplicidade de transformações sociais, que afectam a escola e também, naturalmente, a escola em meio rural, as respostas mais adequadas a toda esta diversidade de problemas, dilemas e conflitos, não são, seguramente, aquelas que se apresentam com uma única grelha de análise.

Neste sentido, espera-se e procura-se que a escola rural se constitua como um espaço-local de interacção e cooperação entre parceiros, aberto a possibilidades de transformação de saberes formais e informais, em ferramentas capazes de operarem sobre o mundo. Porém, não se espera que “os estabelecimentos de ensino sejam locais de consenso” (Derouet, 1996:67), pelo contrário, pretende-se que sejam espaços-locais, onde o conhecimento nasce pela via do debate sério que se alimenta do conflito de posições reflexivas de todos os parceiros sociais e educativos.

As causas de conflitos situam-se ao nível das interacções das pessoas quando assumem diferentes papéis sociais e, assim, parece-nos ser de capital importância que os parceiros socioeducativos aprendam a conviver com as divergências e aprendam, também, a “aproveitar eficazmente todo o potencial dos participantes” (Whitaker, 1999:87). No entanto, a “expressão das divergências não deve pôr em causa as regras mínimas que permitem a vida em comum” (Derouet, 1996:69).



## **CAPÍTULO 2- PENSAR A ESCOLA RURAL SEGUNDO UMA LÓGICA DE PARCERIA(S)**

### **1. PARCERIAS: PROPOSTAS EDUCATIVAS E SOCIAIS POUCO TRABALHADAS E COM POUCA HISTÓRIA EM PORTUGAL**

### **2. A ESCOLA EM MEIO RURAL: UM PÓLO DE CONSTRUÇÃO DE SABER(ES) PARTILHADO(S)**

#### **2.1 PARCERIA(S): PROPOSTA(S) EDUCATIVA(S) DIFERENCIADA(S)**

#### **2.2 A ESCOLA RURAL E OS VALORES DA DEMOCRACIA**

## **1. PARCERIAS: PROPOSTAS EDUCATIVAS E SOCIAIS POUCO TRABALHADAS E COM POUCA HISTÓRIA EM PORTUGAL**

“O princípio do partenariado não faz parte da história da “realidade portuguesa” (Rodrigues e Stoer, 1998:5) e, por conseguinte, Portugal não é por tradição um país de grandes incentivos a propostas ou projectos de acção em parceria. Porém, não sendo propriamente o nosso país aquele que mais se tem preocupado em dar atenção a este assunto, nos últimos anos muito se tem falado em relações de parceria em muitos quadrantes da sociedade portuguesa, no sentido de serem experimentadas parcerias de diferente natureza, como forma de equacionar respostas diferentes para os múltiplos problemas sociais que atravessam a sociedade dos nossos dias.

Rodrigues e Stoer fazem referência à existência de dois modos diferentes de se perceber a parceria/partenariado no nosso país. “Por um lado, uma versão que defende que o princípio do partenariado não faz parte da história da “realidade portuguesa” e de que as tradições rurais portuguesas fundadas em pequenas propriedades (minifúndios), particularmente no Norte do país, mais do que promover a cooperação e partenariado têm levado a uma suspeição tradicional e a uma demarcação territorial em relação aos vizinhos. Pode, por outro lado, identificar-se uma outra versão que concebe o partenariado, ou parceria – designação portuguesa para o termo “importado” de partenariado – como parte de uma velha tradição que remonta ao direito de

estabelecimento de sociedades, consagrado na lei portuguesa desde o sec. XIX” (Rodrigues e Stoer, 1998:5).

Neste sentido, pode referir-se que “a emergência e instalação do dispositivo de parceria inscreve-se na fase de reorientação dos sistemas de bem-estar e perante as críticas que lhe são dirigidas, quer pelo desvio desses sistemas quanto aos públicos-alvo prioritários, quer pelos elevados recursos investidos. Acresce ainda a amplitude, diversidade e crescente complexidade dos processos e situações de pobreza e exclusão social que levam a repensar os seus fundamentos e as mais ajustadas formas para os repensar” (Stoer e Rodrigues, 2000:172).

Reflectindo sobre as parcerias já no sentido da sua aplicação à escola, Bettencourt Canário refere que “as diferentes experiências de partenariado educativo que, ao longo das últimas duas décadas, têm vindo a ser desenvolvidas na maior parte das sociedades ocidentais apresentam sempre como sua primeira razão de ser a necessidade de mudar a escola” (Canário, 1995:151).

Em Portugal, tendo em conta as alterações sentidas no modo de viver em sociedade que se foram instalando com o período revolucionário que acompanhou o 25 de Abril, surge nas pessoas um desejo novo de construção de um projecto de sociedade mais livre, baseada no associativismo, na crença de que as raízes dessa sociedade mais justa e genuína se encontravam na identidade do local.

Assim, surgem nesta época e um pouco por todo o lado os centros populares de trabalhadores e as associações recreativas

e culturais locais, que procuravam equacionar respostas novas, diversas e diferentes que viriam a ser posteriormente implementadas, agora já com novos contratos mais formais. “A designação formal(izada) de partenariado apareceu em Portugal principalmente pela via dos programas europeus” (Rodrigues e Stoer, 1998:6).

Deste modo, levando em linha de conta a entrada de Portugal para a então designada Comunidade Económica Europeia (CEE) e com a necessidade, ou melhor, uma quase obrigatoriedade de parcerias para a formalização de candidaturas aos fundos disponibilizados, entrou-se num período de aceitação do conceito de partenariado. Assim, “se o partenariado, enquanto parceria, foi a lógica dominante em meados da década de 70, gradualmente e em particular com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, a parceria, enquanto partenariado, veio a tornar-se hegemónica durante os anos 80” (Rodrigues e Stoer, 1998:7)

O campo da educação, o campo económico e o campo social continuaram na década de 90 e até aos nossos dias, a ser demasiadamente assegurados por um excesso de Estado, dado que “o Estado português não foi capaz de accionar as condições necessárias para promover a normalização contratual e cultural da sociedade portuguesa” (Rodrigues e Stoer, 1998:9).

Isto reflecte-se também no campo educativo, onde “os projectos de partenariado contêm em si uma visão exógena da escola: apontam a ligação a parceiros exteriores como forma privilegiada de actuação para responder àquilo que são também solicitações exteriores, as novas exigências sociais feitas à

escola e que ela não consegue satisfazer” (Canário, 1995:151). Nesta lógica foi lançado o Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), que expressou uma nova tendência política de acção social entre parceiros e tinha como objectivo “articular serviços formais e informais” e além disso propunha-se, através de “uma mobilização integrada da educação comunitária”, fazer o lançamento articulado de projectos, ao nível de vários ministérios, que possibilitassem o desenvolvimento comunitário, mas não revelou ter grande êxito. Apresentando algumas fragilidades “foi criticado por ter uma concepção errada de sucesso e insucesso escolar, pois o insucesso era visto sobretudo como resultante nos próprios alunos e suas famílias mais do que centrado na escola e principalmente na sua articulação com a comunidade envolvente” (Rodrigues e Stoer, 1998:8). Foi ainda criticado porque “o programa foi concebido e implementado a nível central em vez de se pautar por orientações de investigação-acção e de partenariado a nível local no sentido de um verdadeiro trabalho conjunto entre parceiros comprometidos na realização de fins comuns” (Garcia, 1994, citado por Rodrigues e Stoer, 1998:8).

Ainda no campo educativo, Canário refere que “o partenariado educativo é uma política inovadora que assume importância crescente nas sociedades contemporâneas. O seu efeito sobre as instituições começa agora ser estudado” (Canário, 1995:151). Neste sentido, refere também Alfredo Bruto da Costa (1998), no prefácio do livro *Entre Parceria e Partenariado*, salientando a multidimensionalidade dos

problemas que a parceria congrega e fazendo alusão à produção científica sobre os processos de parceria, que “compreender a natureza multidimensional dos problemas, as inter-relações entre diversas dimensões, a necessidade de congregar diversas instituições e organizações, públicas, particulares e privadas, de nível central ou local, e adoptar, nesse conjunto, a postura mais adequada aos objectivos e estratégia do projecto - tudo isso implica um certo modo de ver e de avaliar as coisas, uma certa capacidade de distinguir o essencial do acessório, o principal do secundário, enfim, um certo tipo de cultura. Creio que que os últimos oito ou dez anos presenciaram um franco progresso, no país, na prática da parceria. Todavia, pouco se tem publicado sobre o assunto”. (Bruto da Costa, 1998:ix).

No que tem a ver com a esfera de relações de parceria ao nível do desenvolvimento da acção local, tendo em conta a natureza das relações sociais e culturais que os parceiros locais podem desencadear, tendo também presente a sua proximidade com os problemas e o sentido de pertença ao local, “associado com a ideia de uma convocação mais extensa de agentes interventivos no processo de provisão social, a parceria surge também ligada com a necessidade de uma outra territorialização das políticas onde são acentuados a dimensão social e novos papéis para o Estado central” (Stoer e Rodrigues, 2000:175).

Tal como podemos perceber a partir de testemunhos dos nossos entrevistados as parcerias podem constituir-se como um modo de organização e de articulação de dinâmicas socioeducativas, equacionando respostas para problemas sociais e educativos locais diversos, no sentido de poderem “significar

uma forma subtil de socializar a produção e de distribuir poder numa situação de concentração de poder e de crescente distância entre os cidadãos e as fontes desse poder(...) num país como Portugal(...) onde convivem formas de solidariedade “novas” (contratuais) e “velhas” (mais informais).” (Stoer e Rodrigues, 2000:173)

Assim, as parcerias podem possibilitar o desenvolvimento de modelos educativos em meio rural quando integram saberes relacionados com os modos de vida em contexto rural, contemplando as componentes social e educativa na construção da identidade dos alunos e tendo como referência a escola rural parceira entre outros parceiros locais, institucionais e da comunidade. O que é discutido é a educação das crianças das escolas rurais e não apenas a sua escolarização, no sentido de poderem crescer felizes enquanto se educam, em interação socializante com adultos significativos. Discutimos a escola rural em cooperação de parceiros, no sentido de perceber como pode tornar-se integradora de aprendizagens, na diversidade da pessoa como Ser social e tendo em conta a identidade local e a identidade pessoal, já que como refere Charlot, as pessoas, pelo facto de terem nascido, fazem aprendizagens que lhe proporcionam ser elas próprias, diferentes das outras, num mundo delas, porque visto à sua maneira e só por isso, já são obrigadas a “ingressar em um mundo no qual se está submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo” (Charlot, 2000:59).

Assim, as dinâmicas socioeducativas locais, promovidas e participadas pelos diferentes parceiros da acção, ao contarem com as pessoas, com as crianças, com os jovens e com os adultos, possibilitam que estes se constituam como parceiros construtores de respostas concretas para o local, que podem passar pela organização de aprendizagens diferenciadas.

As parcerias de acção colaborativa entre parceiros ou as parcerias de representação institucional locais, tendo em conta a proximidade e o sentido de pertença dos parceiros, possibilitam minimizar problemas na sociedade e concretamente em contexto local, sendo que “o desenvolvimento do potencial de uma parceria depende, entre outras coisas, da capacidade dos parceiros para a assumirem como sua e de lhe dar consistência e conteúdo” (Stoer e Rodrigues, 2000:185).

Talvez não se tenha encarado a prática educativa como uma dimensão necessária da prática social e, como tal, implicada directamente no levantamento de problemas sociais e no encontrar sinergias para equacionar diferentes formas para a sua resolução.

O que está em aberto nesta reflexão é o evidenciar do direito à participação de todos no campo complexo da educação, que sendo um fenómeno humano, é através desta, que se desenha o futuro social e se inscreve o presente para os cidadãos e para a sociedade. “A participação não começa nem se esgota nos órgãos colegiais, mas deve estar presente no dia-a-dia, aquando das numerosas tomadas de decisão que vão surgindo no decurso da prática escolar” (Jares, 2002:88-99). A participação nas decisões pode tornar-se particularmente



relevante para as pessoas, quando se tem em conta a dimensão da proximidade dos cidadãos do lugar da decisão e, nesta perspectiva, parece fazer sentido a promoção das políticas educativas locais, cuja importância e relevo têm incidência no desenvolvimento social e educativo.

A parceria da escola rural com os parceiros locais, tendo em conta diferentes iniciativas já desenvolvidas, parece poder constituir-se como uma alternativa para o desenvolvimento local e para a escola rural, e com mais pertinência quando esta se inscreve em meios menos favorecidos, e o meio rural é um deles, por forma a poder contrariar ou minorar fenómenos que acentuam os efeitos de exclusão social.

Neste sentido, num estudo realizado sobre partenariado/ parceria, tendo em conta o fenómeno de exclusão social, Rodrigues e Stoer (1998), “defenderam que a parceria, como conceito e como prática, pode ser importante no reforço e intervenção em processos de desenvolvimento local em Portugal e particularmente no combate contra a pobreza e exclusão social” (Stoer e Rodrigues, 2000:174).

A exclusão social atinge, em primeiro lugar, os meios menos favorecidos, nos quais as famílias sentem mais necessidade da ajuda do trabalho precoce das crianças, o que leva ao abandono da escola, fenómeno que afecta particularmente os meios rurais.

## 2. A ESCOLA EM MEIO RURAL: UM PÓLO DE CONSTRUÇÃO DE SABER(ES) PARTILHADO(S)

De acordo com Saussure, tal como é referido por Canário (2000), o ponto de vista cria o objecto e isto é igualmente válido para a interpelação analítica da escola rural enquanto objecto educativo e também social. De acordo como o mesmo autor “nesta perspectiva, não existe uma análise científica, independente do “ponto de vista” do investigador, cuja interrogação da realidade a transforma num objecto de estudo “ (Canário, 2000:123).

No que toca à escola rural, esta constitui ainda um objecto pouco estudado, embora considerada “uma realidade “incontornável” objecto de um interesse e debate crescentes” (Canário, 2000:122). Nesta perspectiva, importa questioná-la enquanto pólo de (re)construção de saberes e de valorização da(s) cultura(s) sedimentadas no local e enquanto espaço-local potenciador de promoção e divulgação de cultura(s).

Mas a interrogação que mais frequentemente tem sido produzida sobre a escola rural é oriunda do campo político onde decisões da política educativa tomadas em função do *ratio* professor/aluno, obrigam ao encerramento das pequenas escolas rurais, afectando os contextos onde a escola se inscreve e se constrói com interacções de adultos na aldeia. Rui Canário confronta esta lógica na sua reflexão quando refere que “o futuro das pequenas escolas situadas em contexto rural não constitui um problema interno ao sistema escolar, inscrevendo-se, pelo contrário, numa questão bem mais vasta que diz

respeito ao futuro do mundo rural” (Canário, 2000:123). Nesta perspectiva, a política educativa que tem sido desenvolvida e conduzido aos agrupamentos de escolas, com integração de largas centenas de alunos, por contraponto ao encerramento das pequenas escolas rurais, poderá ser interpretada como uma desvalorização do mundo rural. De acordo com esta perspectiva, antes de serem constituídas como um problema, as escolas rurais necessitam de ser encaradas sob o ponto de vista de oferta educativa em meio rural que requer uma profunda e ponderada reflexão, no sentido de se perceber se representa um bem educativo e social para o local e, a ser assim, o seu encerramento poderá ser considerado como uma privação para o local.

No entanto, as decisões sobre as políticas educativas em Portugal, têm vindo a complicar a vida da escola rural, afectando também a vida das pessoas das aldeias atingidas e debilitadas por múltiplas razões, pelo que “a crise profunda com que se debate o mundo rural é – também o dizemos – estrutural. Superá-la não passa por um retorno ao passado” (Espiney, 2003:25).

Do mesmo modo, Azevedo encara o problema das escolas rurais segundo um perspectiva de “integração do problema específico das escolas rurais nas dinâmicas de desenvolvimento da comunidade(...)trata-se de integrar o problemas das pequenas escolas nos horizontes de futuro, fazer dele uma crise de oportunidade de desenvolvimento” (Azevedo, 1996:127).

Em contraponto, Rui Canário sugere que pode desenhar-se através do local um outro caminho para a escola rural, quando

refere que, “apesar da tradição centralizada, em Portugal, quer no domínio da administração do Estado, quer no domínio particular da administração educacional (onde têm vindo a ser tomadas medidas de mera desconcentração), quando nos debruçamos sobre as experiências e iniciativas vividas a nível local encontramos sinais claros de um outro caminho” (Canário, 1995:34).

Ainda que do ponto de vista do discurso político vigente “os constrangimentos que pesam sobre o quotidiano das pequenas escolas em meio rural são, com frequência, evocados para demonstrar a impossibilidade (ou inutilidade) da sua existência” (Canário, 2000:137), todos os nossos interlocutores locais manifestaram uma posição contrária ao encerramento das escolas rurais, invocando razões e interesses diversos que se prendem com a aldeia e as pessoas, mas também com a partilha de saberes.

*“Se fecha a escola é sempre uma diminuição na aldeia e é um bocado complicado se as escolas começam a fechar pelas aldeias” (Presidente de Junta de Freguesia, 179).* Este nosso interlocutor, enquanto parceiro institucional, manifesta-se preocupado com o encerramento da escola referindo-se a *uma diminuição da aldeia*, ou seja, encara o facto como uma perda social que todos os habitantes da aldeia sentem e não apenas as crianças ou os seus pais, manifestando ainda uma preocupação solidária com as outras aldeias onde possa vir a encerrar a escola. Mais reforça a sua posição tendo em conta a partilha de saberes que a escola rural pode proporcionar, *“acho que todo o saber é importante podemos dizer que é um bocado estranho para muitas pessoas. São*

*capazes de dizer que isso não é importante para nada. Mas no fundo acho que sim que tudo é importante” (Presidente de Junta de Freguesia, 225. A sua posição fica ainda mais clara numa outra referência, “acho que há muita coisa que se aprende, o Sr. D. deu-nos um exemplo bom da parte do linho, como se trabalhava o linho, como se semeava o linho e essas coisas fazem parte da vida” (Presidente de Junta de Freguesia, 174).*

Um outro interlocutor posiciona-se de modo diferente, *“ora bom, é um caso para pensar, é um caso para pensar. Eu penso que fechar as escolas do concelho... eu não concordava. Concordaria mais em agrupar aldeias próximas, talvez sim, mas fechar as escolas todas e trazer os miúdos todos para Vinhais eu dizia que não” (Habitante de uma pequena aldeia, 49), embora não concordando com o encerramento da escola, apresenta a sua perspectiva favorável a agrupar aldeias tendo em conta a sua proximidade. Quando diz, trazer os miúdos todos para Vinhais eu dizia que não, revela uma preocupação com as crianças perspectivando a vertente socioeducativa da escola rural na sua ligação ao local, posição que se vê complementada num outro depoimento, “era miúdo mal podia com o maço do linho mas lembrava-me perfeitamente como eram feitos os trabalhos do linho e uma vez que me foi pedido, procurei dar o meu melhor e foi uma experiência que gostei muito de fazer” (Habitante de uma pequena aldeia, 60).*

Um outro interlocutor nosso manifesta a sua preocupação face ao encerramento da escola rural, encarando-o como um facto que afecta negativamente toda a comunidade que a escola serve. *“É evidente que numa comunidade qualquer quando uma escola encerra é uma tristeza. O encerramento de escolas é uma*

*preocupação por vários motivos, não é uma questão de saudosismo. Encerrar a escola, em termos psico-sociais não é muito agradável". (Presidente de Câmara,32). Como autarca encara a escola rural como instituição educativa e diz sentir preocupação com o seu encerramento e que toda a comunidade o sente como uma tristeza.*

De acordo com Rui Canário, "o encerramento das pequenas escolas em meio rural é apresentado como uma solução. Mas que problema viria resolver? Reduzir a questão a um problema de "racionalização" da rede escolar significa abdicar de compreender a complexidade de uma "situação problemática" (Schon,1983) que não decorre, principalmente, do decréscimo do número de alunos mas que se relaciona com o carácter periférico das zonas rurais, com as suas perdas demográficas, com as baixas taxas de escolarização, com a ausência de emprego, com a perda de identidade. Não estamos face a um problema de rede escolar, nem de isolamento de professores ou de escolas. Estamos face a um problema de isolamento de comunidades rurais em vias de extinção, cuja sobrevivência pode ser decisiva em termos civilizacionais". (Canário, 2000:137-138).

Outra interlocutora também se manifesta contra o encerramento da escola rural e percebe-a numa dupla vertente: a de escola educativa e a de escola social. *"Tirar a escola da aldeia é empobrecê-la. Eu acho que a escola enriquece e dá vida e faz com que as pessoas sintam que afinal aquilo não está a morrer, que ainda há uma esperança, que ainda há uma luz ao fundo do túnel. Também*

*depende do trabalho que o professor quiser desenvolver com esses dois alunos e nessa escola, não é!" (Professora que trabalhou no PER, 84).*

Por um lado associa a escola rural à riqueza e à vida da aldeia quando diz que *a escola enriquece e dá vida, tirar a escola da aldeia é empobrecê-la* e por outro lado essa vida e riqueza da escola fá-la depender do professor e das dinâmicas que ele imprime à escola e aos alunos, *depende do trabalho que o professor quiser desenvolver com esses dois alunos e nessa escola*. Complementando o seu pensamento refere o saber ancorado na aldeia e nas pessoas e para tanto há que abrir a escola e predispor as crianças para aprenderem outras coisas diferentes que as pessoas sabem, *"uma aldeia não são hortas, não são vinhas não são soutos... uma aldeia tem isso tudo, mas o mais importante são as pessoas que vivem lá e essas pessoas têm tanto, tanto, tanto para ensinar"* (Professora que trabalhou no PER, 54). Em tom rasgado e com alguma ironia fina esta interlocutora deixa mais uma vez a sua posição vincada em relação à partilha de saberes que a escola rural pode procurar promover, quando diz *"se nós temos um meio tão rico e se o desaproveitamos, eu acho que é... pronto... acho que é ser pouco inteligente e procurando tirar sempre, portanto, das actividades que eles desenvolvem e das tradições, que têm muito peso, tirar daí... ilação para desenvolver o programa que nós temos que dar"* (Professora que trabalhou no PER, 34).

A posição de uma outra interlocutora centra-se na defesa das pequenas escolas, referindo que o número de alunos não representa a mesma coisa para todos os sítios.

*A Matemática também deixou de ter o sentido que tinha há alguns anos. Cinco, aqui é um grande número de alunos... e cinco são*

*cinco, mas já é uma turminha, é um grupinho” (Presidente de um Conselho Executivo, 23). Quando é referido por esta interlocutora que cinco, aqui é um grande número de alunos a nossa interlocutora encara a escola rural, independentemente do número de alunos que a frequentam.*

A posição de outro interlocutor vem clarificar também esta reflexão sobre saberes ancorados na aldeia e passíveis de serem partilhados na escola rural pelas pessoas da aldeia e pelos alunos. *“As criaturas da aldeia, portanto, as pessoas da aldeia, há muitas pessoas que têm uma data de experiências, de conhecimentos de coisas que hoje não se praticam, não se fazem. Quer dizer, mas penso que era importante, mesmo não fazendo... mesmo não fazendo, por exemplo esses determinados trabalhos, era importante que os alunos fossem tendo conhecimento disso. Portanto, acho que esses conhecimentos dessas pessoas das aldeias eram importantes para serem transmitidos, mesmo que não sejam para praticarmos e apenas termos conhecimento deles” (Habitante de uma pequena aldeia, 95).*

Assim, e concluindo esta reflexão, “debater o futuro das pequenas escolas em meio rural corresponde, necessariamente, a questionar o futuro e a possibilidade de sobrevivência do mundo rural no seu conjunto(...). A defesa da escola rural assenta, então, num triplo postulado: o primeiro consiste em considerar esta defesa como correspondendo à defesa do mundo rural no seu conjunto; o segundo consiste em considerar que a educação escolar pode desempenhar um papel de produção social, contribuindo activamente para a revitalização social das zonas rurais (Amiguinho, 1995; Espiney, 1994); o terceiro postulado consiste em considerar que, pelas suas características



singulares, a pequena escola em contexto rural pode contribuir para “reinventar” práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar” (Canário, 2000:124-125).

## **2.1 PARCERIA(S): PROPOSTA(S) EDUCATIVA(S) DIFERENCIADA(S)**

A escola de um modo geral, e de um modo mais específico a de meio rural, constitui-se ainda hoje como um campo com fortes potencialidades de adaptação a novas realidades, ou seja, “a renovação da escola em meio rural pode instituir-se como um dos factores que favorecem a emergência de uma nova ruralidade” (Canário, 2000:138).

As potencialidades da escola rural atrás referidas podem ficar associadas a valores como a democracia localmente exercida pela via da participação que se apresenta como “um valor intrínseco para os participantes, constituindo um factor de conscientização” (Canário, 1995:32), ou ainda, o valor da sociabilidade entre as pessoas no exercício do direito à escolha, travando “o combate à desertificação do espaço das relações sociais e do espaço da vida quotidiana” (Correia, 2001b:5).

Enfim, “potencialidades e limites de acção educativa em meio rural, enquanto contexto específico, desafiadora da instituição escolar e reconfiguradora de práticas educacionais *largo senso*, indutoras do desenvolvimento local” (Sarmiento, 2002:5) e neste sentido, o conhecimento do local e a sua

valorização são factores de um potencial contributivo para o desenvolvimento local. Assim, “o desenvolvimento passa também pela existência de redes , formais e informais, de solidariedade, activas, cujos efeitos são visíveis em acções, iniciativas e projectos. Nesta perspectiva, a educação é um factor motor do desenvolvimento” (Canário, 1995:155).

Os diferentes contextos e os diferentes parceiros, ao interagirem uns com os outros e com a escola no seu contexto de enquadramento, o contexto rural, possibilitam a criação de novas sociabilidades e acessibilidades educativas e sociais, ou seja, participam na criação de “redes de sociabilidade onde se torna possível o exercício de uma cidadania por parte daqueles que a cidade ritmada pelas exigências do mercado globalizado tende a excluir” (Correia, 2001:5).

Neste sentido, a articulação da escola rural com outros parceiros sociais, estabelecendo relações de parcerias para a acção educativa e social, inscreve-se num “movimento mais amplo de renovação de formas de participação dos cidadãos nos diferentes aspectos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia, movimento esse que tem uma dinâmica de longo prazo e que favorece a persistência das práticas sociais de partenariado” (Canário, 1995:153).

As parcerias são uma das formas de participação dos cidadãos que podem contribuir grandemente para impulsionar a abertura da escola e do contexto rural à participação de vários actores e de outros contextos, “l'école n'est pas ou n'est plus un lieu fermé, mais qu'il existe une certaine perméabilité à l'influence de groupes extérieurs sous des formes légitimées par

le discours politique de la dernière décennie comme le "partenariat" (Charlot, 1994:76).

É neste sentido que "a participação é um elemento chave de uma política de desenvolvimento, pois é ela que permite a adequação dos projectos a necessidades reais da população, que possibilita a optimização dos recursos locais, que reforça a identidade colectiva e que contraria os efeitos perversos de políticas centralizadoras, traduzidas no acentuar de assimetrias" (White, 1982, citado por Canário, 1995:155).

Deste modo, as inovações das parcerias na escola rural podem ser inscritas pela participação dos parceiros locais na acção educativa e social, considerando a participação como "um dos aspectos em que se pretende, agora, inovar, tentando estabelecer uma forma específica de participação, o partenariado, o que pressupõe uma relação entre iguais, ao nível mais elevado da participação, a decisão" (Canário, 1995:157).

Assim, a valorização da participação dos actores-parceiros no desenvolvimento integrado dos diferentes contextos e nas mais diversas dimensões, tornou-se uma necessidade assumida, pelo menos ao nível dos discursos e das intenções. Essa necessidade de um desenvolvimento físico e humano multidimensional, integrando o educativo, o económico, o social, foi ganhando espessura e foi conquistando também cada vez mais força e mais adeptos.

O modelo de desenvolvimento local pela valorização da continuidade educativa e de aprendizagens multidimensionais, com o contributo da escola-parceiro em meio rural enquadra-se

neste contexto reflexivo e pode ser apresentado sob a forma de diversos tipos de parcerias, onde os diferentes parceiros participam, com idêntico estatuto e responsabilização.

Nesta lógica de desenvolvimento local “o partenariado, como prática inovadora, estabelece um novo tipo de colaboração entre parceiros; ao contrário do mecenato, em que alguém dá e outro alguém recebe, o partenariado pressupõe a paridade entre os parceiros: eles contribuem para objectivos comuns, mas têm também os seus objectivos próprios e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares; compromissos e benefícios resultam de um acordo, a que se chega através de negociação” (Canário, 1995:165).

Rui d’Espiney propõe “quatro níveis diferentes de parcerias possíveis: as parcerias de acção, as parcerias de enquadramento, as parcerias de apoio e as parcerias de legitimação” (Espiney, 2003:4-5).

- Para Rui d’Espiney, “as parcerias de acção, constituídas pelos vários interesses por que se “distribuem” os “destinatários” da intervenção serve a construção de *sociabilidades*, a afirmação de competências e a produção/apropriação de soluções alternativas- é neste nível que, por exemplo em meio rural, se destacam como potenciais protagonistas de mudança as crianças, os idosos e as mulheres” (Espiney, 2003:5).

Ao longo deste trabalho temos vindo a problematizar as parcerias da escola rural com os diferentes parceiros locais e, na lógica dessa abordagem, as parcerias de acção, de acordo

com o pensamento do autor citado, podem permitir implementar e desenvolver uma acção socioeducativa inovadora numa relação de/em estreita cooperação com as comunidades rurais.

- No sentido de viabilizar o trabalho social no local, a realizar com as comunidades, são propostas pelo autor acima referido “as parcerias de enquadramento em que se incluem os vários prestadores de serviços às comunidades visadas, nesse sentido, asseguram *acessibilidades sociais*- é a este nível que, de uma forma geral, se reduz o conceito de parcerias” (Espiney, 2003:5).

É um nível de parcerias que funciona como “mola de pressão” que permite abrir o campo das possibilidades e ao mesmo tempo potencia a definição de caminhos, dos traços marcantes e comuns das acções entre parceiros. Este nível de parcerias cria acessos e possibilita a abertura de outras entradas para o campo social, como forma de promover e assegurar sociabilidades e transformações educativas e sociais interconectando a acção entre parceiros.

- Rui d’Espiney refere também “as parcerias de apoio que financiam e/ou viabilizam, material e/ou institucionalmente, os processos e que respondem pela possibilidade de “fazer” diferente que os projectos se propõem prosseguir” (Espiney, 2003:5).

Em termos sociais e educativos espera-se que as parcerias de apoio possibilitem realizações, ou seja, que aconteça(m)

mudança(s) pela acção, pela dinâmica conjunta de interajuda, pelo envolvimento.

No entanto, dar a conhecer e divulgar o que foi feito, credibilizando-o e transformando a acção concreta em discurso simbólico constitui-se como um elemento de ajuda para conseguir prosseguir a acção com o envolvimento cada vez mais sistemático de diferentes parceiros locais. Afinal, a educação é uma tarefa da escola e das demais instituições sociais e nós apreendemos as coisas e o mundo através de relações e referências e damo-nos conta disso também, quando somos capazes de fazer atribuições discursivas simbólicas, atribuindo significados às coisas, para podermos (re)construir a realidade e integrarmo-nos nela.

- Nesta linha é proposto um outro nível de parcerias, “as parcerias de legitimação de que fazem parte os que contribuem para dar *visibilidade/credibilidade* científica e/ou social dos processos” (Espiney, 2003:5).

A visibilidade e a credibilidade necessárias e reconhecidas pelos públicos são tratadas na legitimação dos parceiros e das parcerias, conferindo uma referência credível aos processos e dando-lhes visibilidade por força do poder que os referentes discursivos possibilitam.

Assim, a construção de projectos de desenvolvimento local, numa vertente socioeducativa, implica uma participação dos actores locais e esta cria uma responsabilização colectiva entre todos os parceiros, capaz de mobilizar diferentes tipos de conhecimento sobre o local. Os diferentes parceiros da acção socioeducativa local evidenciam diversas competências quando

percebem que podem estar a contribuir, significativamente, para alterar o seu estatuto, como protagonistas e autores de processos de desenvolvimento na sua terra. Neste sentido, a participação nos processos de desenvolvimento local permite desenvolver um valor intrínseco de conscientização dos diferentes parceiros que são chamados a intervir. Deste modo, o contributo de todos esses parceiros faz com que a pertinência dos próprios processos tenda a aumentar assim como o grau de receptividade com que são recebidos pelas pessoas, na diversidade que caracteriza os diferentes contextos.

Na lógica de acção socioeducativa da escola rural em parceria(s) procura-se ampliar os referentes educativos e sociais através de cooperação responsável e sistemática entre parceiros locais, pelo que a acção permite ser percebida à luz de uma reflexão de Rui Canário quando refere “procura-se, assim, contribuir para criar situações educativas mais pertinentes relativamente aos contextos e às comunidades, articulando-se, de modo mais fértil, com processos de desenvolvimento local marcados pelo seu carácter integrado, endógeno e participado. Repensar a educação remete, necessariamente, para a valorização da modalidades educativas não escolares, ou seja para modalidades educativas não formais” (Canário, 1995:32).

Repensar a educação e a escola torna possível um exercício ao qual importa, sobretudo, não perder de vista que as crianças e jovens têm direito a oportunidades educativas e sociais diversificadas através das quais, democraticamente, possam construir as suas próprias cidadanias. Importa, ainda, promover espaços e tempos de relações interpessoais,

construindo uma cultura de participação activa para intervir nas decisões e assumir as responsabilidades, pois a individualidade e a identidade da pessoa/aluno é respeitada, quando ele tem voz e pode exercer os seus direitos e estimular a cidadania. No entanto, “a construção duma cidadania prática na escola encontra-se, portanto, submetida a tensões paradoxais, aos desafios ordinários da acção, às resistências dos actores.” (Payet, 2000:285).

“Dans cette optique, l'école n'est pas conçu comme une organisation bureaucratique régie par des règles abstraites et immutables, mais comme un espace de jeu où les acteurs disposent d'une certaine autonomie pour élaborer des projets et mettre en oeuvre des stratégies (Charlot, 1994:76).

## **2.2A ESCOLA RURAL E OS VALORES DA DEMOCRACIA**

O aprofundamento da vivência democrática na escola é um trabalho que ainda tem que continuar a realizar-se, pois “para tornar a escola democrática uma realidade em Portugal será necessário reviver o princípio de igualdade de oportunidades, situando as escolas tanto no seu contexto nacional como mundial” (Stoer e Araújo, 2000:98).

Para poder compreender a intervenção socioeducativa em meio rural podemos lançar um olhar crítico e atento à acção educativa do professor na escola rural e, ao mesmo tempo, tentar perceber a acção social e educativa, na relação que envolve todo o colectivo de pessoas da aldeia. Ou seja, a



observação das relações e das interações estabelecidas pelo professor com a comunidade de pessoas da aldeia, permite perceber uma relação educativa, enquanto professor da escola da aldeia ou, por outro lado, perceber que se trata de uma relação socioeducativa do professor da aldeia. Ou seja, a escola e a aldeia podem interagir verdadeiramente, quando mediadas pelo professor, de tal modo que uma e outra interpenetram o campo de influência educativa.

As referidas interações educativas são fortemente influenciadas pelo grau de satisfação que o professor encontra na sua colocação profissional, face à sua vida pessoal e pela realização pessoal obtida com o trabalho em meio rural.

Assim, a promoção de dinâmicas socioeducativas em meio rural pode ser consubstanciada em parcerias de acção, de natureza pouco formal, com o objectivo de promover bem-estar social e oferta educativa, na medida em que “a parceria tem sido apontada e experimentada como potencial inter-agentes, multi-organizações e pluri-recursos com tradução em vários níveis, desde o local ao transnacional (Stoer e Rodrigues, 2000:172).

Tendo em consideração que “o tipo de colaboração que se estabelece no âmbito do partenariado tem também características novas: espera-se à partida, que dela resultem vantagens legítimas para os diferentes parceiros” (Canário, 1995:164). Deste modo, visto que as relações interpessoais se revestem de características complexas, torna-se importante que os diálogos entre a escola rural e os diversos parceiros locais em parceria, se produzam num clima democrático de relações

horizontais. Nesta linha se inscreve também o recurso à participação e à colaboração dos parceiros para a acção e, neste sentido, “a parceria desenvolve-se sobretudo através de uma relação dialógica que se exprime como contraponto à relação verticalizada entre interesses; assim, a parceria constitui um espaço onde diferentes interesses não só se representam como podem confrontar-se numa perspectiva de negociação” (Stoer e Rodrigues, 2000:188). Segundo este ponto de vista, tal “como à diversidade de contextos sociais correspondem processos e situações específicos de risco social, também correlacionadas com os vários contextos sociais estarão variações de interesses e graus de investimento protagonizados pelos diversos parceiros locais” (Stoer e Rodrigues, 2000:172), uma vez que se verifica que há diferentes interesses e diferentes modos de encarar a resolução dos assuntos.

Assim, através de diálogos e de relações entre parceiros ao nível local cria-se “a possibilidade de uma grande variedade de parceiros intervirem com uma coerência de conjunto, ao nível duma função global, a educação” (Canário, 1995:164). Com a intervenção local, onde os parceiros locais são chamados à participação, criam-se situações que permitem comparar e compreender as lógicas de acção educativa de organização centralizada e as lógicas da intervenção socioeducativa organizada em função das especificidades de cada local.

Neste sentido, os esforços dos parceiros locais articulados com as percepções e as cumplicidades próprias do sentido de pertença e da proximidade do local estão, à partida, mais

indicados para poderem ganhar uma outra espessura política na intervenção socioeducativa local, mais coerente e consistente.

Se tivermos em conta que “a educação deverá ser direccionada para a plena expansão da personalidade humana” (Relatório Mundial sobre a Educação/2000:122) e que o seu desenvolvimento harmonioso pressupõe o respeito pelas liberdades democráticas fundamentais e pelos direitos humanos, então, à luz do que foi referido, parece ser importante a implicação das instituições sociais locais e de parceiros individuais, cuja “tendência para o reforço da formalização relacional entre parceiros supõe que se trabalhem os saberes e as práticas democráticas” (Stoer e Rodrigues, 2000:191), promovendo também uma reflexão baseada na partilha de problemas e na procura de soluções.

Por seu lado, as diversas instituições sociais e educativas locais ao tentarem promover dinâmicas de implicação de parceiros e de desenvolvimento local poderão constituir-se como autores privilegiados do desenvolvimento local, “mas o “local” não é o passado, é também a inovação, pois é a nível do local que, mais frequentemente, surgem e se desenvolvem as soluções que antecipam o futuro” (Canário, 1995:154) e, nesta lógica de acção, vivificam o presente nas acções que desenvolvem e asseguram futuro(s) com e na educação democrática, inclusiva e pública em meio rural com a cooperação dos diferentes parceiros locais.

## **CAPÍTULO 3- A ESCOLA RURAL E O LOCAL: DOIS CONTEXTOS EM CRISE (ESCOLA CONTRA O LOCAL)**

### **1. O CONTEXTO RURAL E O LUGAR DA ESCOLA**

### **2. O LOCAL ATINGIDO PELA CRISE**

### **3. A CRISE DA ESCOLA**

### **4. IMPLICAÇÕES DA CRISE NO CONTEXTO EDUCATIVO RURAL**

## 1. O CONTEXTO RURAL E O LUGAR DA ESCOLA

A escola pública “instala-se” na aldeia, sob a forma de modelo único, servindo objectivos idênticos para todos os sítios do país, tal como é referido por Canário, “a cobertura do território nacional por uma rede de escolas baseava-se numa concepção de homogeneidade e uniformidade deste mesmo território” (Canário, 2000:132), não resultando a menor preocupação com a integração na diversidade social e cultural existentes nos contextos locais ou com a sua assimilação,

A escola ao nível dos seus referentes está formatada a partir de um tipo de vida citadina que pouco se ajusta ao local rural, a começar pelos horários praticados e nada consentâneos com a vida da aldeia, posto que “nas sociedades rurais o tempo não se gasta, “passa”, a regulação do tempo orienta-se pelos ritmos naturais (o sol), valorizam-se as festividades e os ócios, imbricados na própria actividade do trabalho” (Canário, 2000:131), enfim, a ruptura com o espaço local é clara e notória, a partir de vários indicadores, entre os quais o tempo.

Neste sentido pode dizer-se que “a escola urbana “invade” o campo alterando os mecanismos de reprodução social(...)é necessário anotar que se trata mesmo de uma “invasão” pelas transformações que a escola traz ao mundo camponês” (Stoer e Araújo, 2000:24).

A escola apresenta-se para a aldeia como um instrumento essencial do processo de desenvolvimento e consolidação do Estado-nação, procurando transmitir e inculcar uma cultura homogênea e diferente. É iniciado, portanto, pela escola da aldeia, um processo de aculturação, mas a cultura à qual as

crianças são permanentemente expostas em sala de aula, vem do exterior, vem de um outro mundo, com objectivos muito específicos de se sobrepor à cultura dos meios rurais. Tal como acontece com as crianças na escola, verifica-se o mesmo com os adultos. Assim, “a integração das massas camponesas no mundo urbano e industrial da produção capitalista implicava não apenas a destruição do mundo rural tradicional (criando uma situação de não retorno) mas uma aprendizagem de uma outra forma de ver e relacionar-se com o mundo” (Canário, 2000:131). O interesse ou respeito da escola, pelo contexto social onde se instala e do qual se alimenta é praticamente nulo, não procurando fazer a integração ou desenvolver um sentido de pertença ao lugar.

O processo escolar, ou seja, a organização da escola, dos conteúdos trabalhados e horários de funcionamento, desta escola estatal e pública são organizados à margem da vida da aldeia e em clara ruptura com as características de vida do mundo rural, situação que fica bem explicitada na referência de Correia “a Escola não é uma instituição deste mundo, não pertence aos nossos mundos” (Derouet, referido por Correia, 1998:4), ou seja, esta escola não pertence ao local rural.

A escola é, ela própria, um processo de difusão de um modelo de vida urbana, por repetição e apresentação de modelos estereotipados e inculca no aluno um desejo de se tornar cidadão. Ou seja, a escola, já nos seus princípios orientadores, começa a servir interesses diversos e implanta-se no meio rural, com um conjunto alargado de exigências agindo contra o contexto rural em cada uma das localidades onde se

instala como uma extensão educativa do Estado, posto que, "neste sentido, a escola era tributária de mesma concepção "desterritorializada" que prevalecia na esfera económica e emergiu de um processo de ruptura com as comunidades locais, cujas solidariedades representavam um entrave à afirmação da lógica de mercado." (Canário, 2000:132).

## **2. O LOCAL ATINGIDO PELA CRISE**

O local rural confronta-se com uma comparação com a cidade que é concebida como uma "mega-máquina" através da qual é possível regular o funcionamento produtivo e, sobretudo, a reprodução do modelo urbano-industrial capitalista.

Para melhor se perceber, é de salientar, que o planeamento urbano, no sentido moderno, aparece no século XIX, com a fundamentação teórica alicerçada no paradigma mecanicista e a intervenção fica a cargo de engenheiros e de militares.

A cidade adapta-se, então, ao modelo de crescimento económico e, para tanto, faz-se a intervenção viária, com novas ruas, avenidas e praças que possibilitem uma maior rapidez de acesso de pessoas e de produtos. Proceda-se à intervenção higienista, com a concretização de esgotos, de condutas de água e projectos de alguns pulmões verdes, que ainda não são encarados, nem como prioritários, nem com grande preocupação. Realiza-se, ainda, a intervenção administrativo-militar, com casernas militares e outros aparelhos de controlo e reprodução social. Este urbanismo é comandado de cima e serve

os interesses do capital, o que corresponde a uma fase de reorganização do Estado capitalista e do seu papel estratégico na condução da política. Deste modo, o educativo não escapa a esta visão e intervenção políticas e é organizado segundo esta lógica de mercado e de acordo com interesses políticos e sociais do regime.

Numa lógica de organização e funcionamento mercantilista, a cidade centraliza-se e o rural é periférico e vai sendo desvalorizado até pelos produtos que apresenta para o mercado com “a efectiva e continuada perda de competitividade dos bens culturais, sociais e económicos produzidos em meio rural face aos bens culturais, sociais e económicos ditos urbanos” (Espiney, 2003:26) e, também, pela falta de investimentos para auto-organização de novas competitividades e, ainda, pelo não reconhecimento político, o que leva as pessoas a perder a confiança na construção de futuro(s) em Meio Rural, abandonando-o.

O contexto rural vai ficando deserto e a cidade vai crescendo e consumindo a energia fóssil disponível, situação que provoca poluição e o esgotamento de recursos naturais disponíveis, contaminando, também, as áreas envolventes.

É esta lógica, de um modelo de crescimento insustentável do mundo urbano moderno, que declina na escola uma responsabilidade preventiva e educativa dos cidadãos, no sentido de os responsabilizar pelo equilíbrio de uma vida saudável, nos padrões de qualidade de vida, com referência ao modo de vida urbana, culpabilizando, ainda, o cidadão,



principalmente o que vive em contexto rural, por males que nem sequer contribuiu para criar.

Somos todos forçados a aprender a viver com as enormes transformações da sociedade e da economia à escala mundial e assistimos, hoje, a uma crise dos contextos rurais, que não se adaptaram, reorganizando modos de vida mais competitivos, ou seja, “o conjunto de rupturas que atravessam os espaços rurais torna necessária a criação de um nova ruralidade que se apoie sobre uma identidade forte do espaço local. Isto pressupõe um espaço capaz de autonomia e de iniciativas que permitam favorecer o desenvolvimento de relações de complementaridade com as aldeias circundantes: somente um identidade comunal pode favorecer as práticas intercomunais e a abertura dos espaços locais” (Jean, 1995:37-38). Por sua vez, a escola rural é mergulhada numa crise profunda e sem precedentes, cuja expressão mais visível é a falta de alunos resultando de um ciclo vicioso auto-alimentado pela crise do local rural, com a falta de emprego e um abaixamento dos factores de subsistência e o seu consequente abandono por parte das famílias, procurando o sustento através do recurso ao emprego que a cidade oferece, engrossando os seus bairros periféricos.

A partir dos finais dos anos oitenta surgem algumas brechas no modo de ser pensada a estruturação da cidade e começa a emergir, com mais ênfase, um outro paradigma, ou seja, a preocupação com o crescimento sustentado, baseado no desenvolvimento equilibrado. Por um lado, com a preocupação e respeito pelo contexto humano em harmonia com o ambiental e, por outro, o crescimento produtivo que proporciona a

qualidade de vida, em articulação com o contexto educativo, não apenas no modelo estatal, mas com abertura à participação de parceiros diferentes e da sociedade civil, por via da qual têm surgido algumas práticas e iniciativas válidas, que devem ser tidas em conta, para repensar o educativo e o social.

### **3. A CRISE DA ESCOLA**

Hoje, em Portugal e também a nível europeu, percebe-se, por múltiplas posições assumidas e intervenções públicas, um claro desgaste dos consensos em torno da educação, enquanto um bem comum. A educação é, agora, encarada como mais um bem que é explorado e comercializado e, como tal, está disponível no mercado para quem tem poder de compra para o adquirir. Deixou de ser um bem comum e da responsabilidade do Estado, para o disponibilizar a todos os cidadãos e em todos os contextos, de igual modo, mas tal não tem acontecido, na realidade. Os efeitos sociais decorrentes deste novo modo de ver a educação têm contribuído para instabilizar a escola enquanto instituição educativa.

A escola alimenta a crença de que os níveis de escolarização influenciam a democratização social e, “numa sociedade como Portugal, a educação e a cultura genericamente, desempenham um papel vital na construção e manutenção de uma sociedade democrática” (Stoer e Araújo, 2000:20).

A partir da Segunda Guerra Mundial, de uma forma mais visível, a escola torna-se um elemento essencial do desenvolvimento económico e começa a verificar-se alguma

preocupação com os padrões de eficácia e de eficiência exigidos à escola e os que esta está a restituir à sociedade.

Face a todas as alterações e transformações sociais, a escola pública revela bastantes dificuldades em ser capaz de se adaptar para poder responder às novas solicitações. Revela, também, alguns fracassos face a exigências, para as quais não está adaptada, mas que a alteração dos hábitos e dos comportamentos das pessoas passam a colocar, fracassos esses que são imputados ao Estado e à sua gestão da educação, tendo presente que foi feita, apenas numa vertente escolarizante.

É nesta sociedade global e complexa que têm vindo a aumentar movimentos que acusam os diferentes Estados do fracasso da escola pública, porém, o que parece estar em causa e camuflado é um certo desejo saudosista e até fundamentalista, para restaurar uma escola de valores tradicionais e conservadores.

A confiança, até então, depositada pelos cidadãos na capacidade de o Estado resolver os problemas, através dos seus poderes públicos, vai diminuindo face às expectativas criadas, quando confrontadas com os fracos resultados obtidos. “Uma reforma que deixa sem resposta séria, perguntas incontornáveis, enfraquece a sua credibilidade. Não importa que os ministérios ou os seus peritos tenham respostas para tudo e ainda menos respostas definitivas e dogmáticas” (Perrenoud, 2001:12).

Os desafios que a sociedade coloca à escola de hoje são endereçados pelas mais diferentes instituições para que a escola providencie soluções, já que “o modo de socialização escolar tornou-se dominante na sociedade do nosso século e é, pois,

natural que a escola seja a instituição primordialmente instada a encontrar respostas educativas para os problemas sociais actuais” (Canário, 1995:152). Porém, a escola nem sempre consegue ter respostas para todos os males que afectam a sociedade e “na óptica do partenariado educativo, a escola não as pode encontrar sozinha” (Idem), ou então, “consagra-se uma política marcada pela centralidade que, na prática, em nome de uma aposta num apoio de qualidade, contribui para a reprodução da crise” (Espiney, 2003:25).

Os factores que supostamente estão na origem de uma crise da escola são hoje mais amplos e também muito mais complexos, ou seja, são proporcionais à complexidade que a educação apresenta, “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Pires, 1987:110), à complexidade das relações interpessoais em presença na escola e ainda à crescente complexidade da relação com o saber.

Os elementos de crise são agora mais reconhecidos e, de certo modo, também mais assumidos, até pelo facto de a educação ser mais assumida como um acto de cultura e produtora de sociabilidades.

Tal como no passado, existem também na escola de hoje múltiplos condicionamentos políticos, ideológicos, económicos e sociais, mas apresentam-se mais diversificados e complexos, exigindo decisões mais rápidas e com um maior nível de

complexidade. Assim, as explicações para a crise da escola são, também, contraditórias, pois as variáveis em jogo são muitas e diversas e, como tal, também aumenta a dificuldade de as poder controlar, a fim de poder fazer leituras mais completas e fidedignas. Porém, “não há razão para pensar que as escolas apresentam uma maior coerência que o conjunto da sociedade, uma vez que são atravessadas pelas mesmas correntes e trabalhadas pelas mesmas contradições” (Derouet, 1996:68).

Para reflectirmos um pouco mais sobre a crise da educação escolar e tentarmos percebê-la melhor, quer seja em meio rural, quer seja em meio urbano, há que considerar alguns factores que se articulam, numa lógica de economia capitalista neoliberal e que, à escala internacional, condicionam, por um lado o modo de aceder ao conhecimento e, por outro influenciam, discricionariamente, todos e cada um dos sistemas educativos nacionais. Essa influência é exercida sob a égide de um falso consentimento de uma lógica de hegemonia ideológica globalizante, mas actualizada pelo poder dos estados.

Assim, a discussão para melhor compreender os fundamentos educativos e as finalidades da escola de hoje, parece ser apresentada com pertinência, numa reflexão alargada a todos os parceiros. Neste sentido, torna-se importante redesenhar novos e diferentes futuros que perspectivem o desenvolvimento local sustentado, na indispensabilidade de reinventar um sistema educacional que equacione as mais legítimas interrogações acerca de novas finalidades educativas. Assim, “todas as finalidades da educação escolar são enunciadas com a ajuda de conceitos débeis ou controversos”

(Perrenoud, 2001:11), procurando dar menos respostas, traçadas e construídas localmente, com todos os meios disponíveis e disponibilizados.

Os discursos sobre a crise da educação e da escola são tão antigos como a própria escola, mais recentemente surge associada, também, a crise do contexto local. A sociedade e o poder político, incapazes de resolver as situações de crise, voltam-se, mais uma vez, para a escola, mas apenas no sentido de lhe atribuir mais responsabilidades. Com a emergência da comunicação “*on line*” e sem fronteiras ou regras sancionatórias ou de regulação de responsabilidades e funcionando à escala planetária, a influência da lógica capitalista é fortíssima, através da qual tudo é passível de ser mercantilizado.

A cultura, a educação, as tradições ou simples objectos de uso, no dia-a-dia adquirem os valores de mercado, valem pela referência à sua cotação, não como valores da identidade de um local ou de um povo. O local rural, rico em tradições e cultura(s) que o identificam e o distinguem é, então, de acordo com esta lógica, (des)valorizado. Os produtos do contexto rural perderam o referente, não estão cotados em “bolsa de valores”, como tal, tudo o que se relaciona com o rural parece não ter valor por si mesmo, quando se mantém no contexto de pertença, ganhando apenas alguma dinâmica e valor atribuídos, por referência ao exterior e não em si mesmo. Rui d’Espiney aborda este assunto, referindo que no desenvolvimento dos contextos rurais, “tem havido, é certo, investimento em actividades de tipo novo e base rural mas, que em grande número de casos correspondem, de facto, à criação de espaços de

complementaridade do mundo urbano, para sua usufruição ou como tampão de segurança (reservas de caça; reservas ecológicas concebidas numa lógica de área interdita aos seus habitantes; turismo rural; casas de segunda habitação; etc.). Entre outras pertinentes considerações, sobre o desenvolvimento do mundo rural, refere, ainda, que passa por ser pensado como o local “onde o mundo rural objecto, apareça transformado em mundo rural projecto” (Espiney, 2003:26).

As culturas e tradições que retratam a memória identitário do local, de um povo, são, muitas vezes, vendidas em cartaz, não pelo que representam ou pelo significado que efectivamente têm e encerram, mas sim por uma mais valia que conseguem polarizar, por via de outras vertentes comerciais, simultaneamente presentes.

Afinal, é pertinente questionar a escola sobre as suas finalidades, nesta vertente específica da relação do saber ministrado, com o saber exigido nos mercados de trabalho, já que uma inadequada preparação dos jovens para a vida activa pode contribuir bastante para um certo desencanto perante a escola. Ou, ainda, interpelar a escola, sobre o sentido útil das formações, tendo em conta os sacrifícios dos alunos e dos pais, para o desempenho de novas tarefas que o mercado solicita e exige.

A escola entrou num processo de crise identitária entre dois mundos simbólicos, o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento, provocando um ciclo vicioso de crise, para o que não tem tido meios nem arte para resolvê-lo da melhor forma. Por um lado, a escola não tem sabido criar interesses que

cativem os jovens estudantes, no modo como aborda as áreas do saber e, muitos deles, abandonam precocemente os estudos. Por outro lado, parece ficar, também, com a responsabilidade de não responder às expectativas criadas pelo mercado laboral, em relação aos jovens empregados. O mercado para ser competitivo, tem necessidade de mão-de-obra qualificada, no entanto, as empresas não demonstram ter interesse na qualificação dos trabalhadores, através de acções concretas com a escola e consubstanciadas em apoios financeiros, embora, discursivamente, manifestem esse desejo.

A crise da escola advém, também, de uma lógica de demasiada permeabilidade a interesses e pressões sociais e apresenta uma grande vulnerabilidade face aos problemas que lhe são imputados e às solicitações que lhe são impostas, quer pelo poder político, quer por interesses que regem a sociedade. A escola, por razões que não são facilmente identificáveis, tende a ser considerada como o bode expiatório de muitos dos males que afectam a sociedade. Neste sentido, José Alberto Correia refere que “neste final de século tem-se, com efeito, assistido não só a um alargamento das missões da escola, mas também a uma invasão do social pelo escolar que, além de ter contribuído para que a missão dos profissionais de educação se tivesse transformado numa missão impossível, conduziu também a uma redefinição do social que progressivamente deixa de ser um espaço de afirmação de uma cultura de direitos e de exercício da democracia, para se transformar num espaço de gestão de problemas e de inculcação de uma cultura de deveres” (Correia, 2001a:24). e, permanentemente, assiste-se a uma



condenação da escola, em praça pública e sem direito a julgamento. É falada e condenada porque há acidentes rodoviários. É discutida e sancionada quando os jovens não entram para a universidade. Deste modo, de uma forma acrítica, são atribuídas responsabilidades deste negativo sentimento social, à falta de competências da Escola para adequar os saberes que veicula, às supostas necessidades que o mercado invoca. No entanto, as empresas ainda não manifestaram ser capazes de inventariar um conjunto de características que sirvam para desenhar um perfil de trabalhador, predispondo-se a colaborar e contribuir para a sua formação, enfim, as empresas ganhariam a competitividade de que sempre falam, quando se referem à formação dos jovens trabalhadores.

A escola é, então, influenciada positiva e negativamente, no dia a dia, por múltiplos factores, mas alguns deles apresentam-se como um verdadeiro nó górdio, pois por um lado apresenta-se vulnerável e permeável às pressões da sociedade ou pelo menos a grupos socialmente organizados e, então, é condenada, ora pelo que faz, ora pelo que deveria ter sido capaz de fazer. Porém, não sendo capaz de cumprir o mandato que lhe foi conferido continua, inexplicavelmente, a ser pressionada para assumir novos papéis e mandatos, numa sociedade cada vez mais complexa e diversificada e onde, fruto dessa complexidade e diversidade de relações e papéis, aumentam os problemas, complicando as decisões.

#### 4. IMPLICAÇÕES DA CRISE NO CONTEXTO EDUCATIVO RURAL

A partir de rupturas e de crises começa a crescer a necessidade de pensar a cidade e o local rural, como elementos físicos e sociais de um “ecossistema”, com relações sistêmicas de causa-efeito. Esta tomada de consciência da importância da relação com o contexto local vai provocar uma ruptura epistemológica no conceito de cidade, de território local e do contexto ecológico em que interagem estes sistemas de vida.

Assim, torna-se progressivamente mais clara e consciente a necessidade, com carácter de urgência, de discutir e implementar um novo modelo de desenvolvimento, onde o crescimento económico e a qualidade de vida das pessoas sejam articulados na sustentabilidade dos sistemas mais primários. Esta ideia de sustentabilidade ecológica, surge da necessidade de respeito pelos ecossistemas de vida, tornando possível o desenvolvimento local e melhorando a qualidade de vida das pessoas, agora e para o futuro.

As fontes de energia não são inesgotáveis e, se todos tomarmos consciência desse problema, que já se coloca com bastante premência no mundo mais industrializado, principalmente nas grandes cidades, então, o mundo rural começa a desenhar-se como uma alternativa de vida, com mais qualidade, no imaginário das pessoas, a começar por aquelas que são mais atentas e estão mais esclarecidas.

Agora, no mundo da comunicação muito facilitada e quase instantânea, os modelos políticos, cada vez com mais intensidade, sofrem as influências das instâncias do poder económico, social e político, situando-se mesmo para além das

fronteiras do nacional. O poder externo e internacional é cada vez mais forte e mais sentido na orientação interna dos diversos estados e o grau de influência externa, nos modelos políticos de matriz nacional é cada vez mais significativo. Por vezes, chega mesmo a descaracterizar a orientação de políticas internas, com inevitáveis consequências nas decisões, ao nível da concepção de mudanças, da organização escolar, do sistema educativo e, de forma geral, até mesmo no funcionamento da escola.

É a influência do global sentida no local, não com intenção de o valorizar e desenvolver, mas para criar a uniformidade, para criar um padrão único que descaracteriza o contexto local. Muitas vezes, as populações locais têm que coabitar com uma imagem diferente da natureza e da paisagem local, quando são usadas como um recurso para lucro fácil e sem grande preocupação com o equilíbrio natural dos contextos físico e humano.

Os actuais Estados, movidos pelo desejo de um crescimento predador e alheados do problema de esgotamento dos recursos da natureza e da sua contaminação, ao nível local e planetário, trazem para o contexto local uma crescente preocupação e ansiedade perante o futuro. A preocupação política é orientada, apenas, para um crescimento imediato e, muitas vezes, fica submissa a interesses externos, o que acarreta o pagamento de uma factura cheia de problemas, à vida mais calma das populações.

Parece haver cada vez mais pessoas que tomam consciência que a realidade social exige novas e diferentes

problematizações, que têm que ser iniciadas e discutidas ao nível do educativo e não apenas ao nível do económico.

Assim, o acesso à informação e ao conhecimento, quer na forma física e material de o realizar, quer na selecção da informação, a que pode aceder-se, já não é o que era há duas décadas atrás. Esta realidade também traz implicações novas para a escola. A relação que a escola estabelece com o saber, quer esteja na cidade, quer situada na aldeia, fica sujeita à necessidade de proceder a profundas alterações físicas e humanas. Por um lado, equipando-se com meios e materiais que permitam novas maneiras de aceder às múltiplas fontes de informação disponíveis, tendo em conta a diversidade de canais e circuitos de informação. Por outro lado, formando profissionais da educação que preparem os alunos para aprenderem a fazer uma criteriosa selecção da informação, que hoje se encontra disponível, ampliando o campo das potencialidades e abrindo o campo das possibilidades aos alunos, tornando-os aptos a usar as “novas ferramentas” para desenvolver novos modos de pensar, estas são as implicações mais directas e imediatas.

À escola coloca-se, hoje, a maior das preocupações, no nosso ponto de vista, a formação humana de crianças e jovens, preparando-os para participarem activamente numa sociedade, ao que parece, mais complexa, exigente e planetária, onde a educação deverá ser atravessada por uma cultura de afectos, tendo como preocupação contribuir para a realização pessoal de cada aluno/pessoa.

Assim, o sistema educativo, enquanto sistema estruturante e indutor de mudanças no campo social, necessita, entre outros, e de forma prioritária, de ser (re)criado em cada escola e em cada local, tendo como adquirido, que o Estado centralizador é uma estrutura pesada e asfixiante de processos de mudança.

O reconhecimento da crise do Estado está patente nalgum desconforto visível na escola o “mal-estar docente refere-se sobretudo a “males” de estima pessoal e de reconhecimento de si(...). O seu núcleo é a redefinição do papel da escola numa sociedade, agora aberta e plural, marcada pelo conflito e pela imprevisibilidade(...). No contexto escolar, incoerências, hesitações e ambiguidades revelam-se ainda mais intensas: a escola é o vértice da ambiguidade” (Lopes, 2001:57). O mal-estar docente e discente advém, ainda, da (re)organização dos sistemas educativos e é importante perceber isso, porque “a expansão quantitativa que sofreram os sistemas educativos europeus nas décadas de 50 e 60 também não pode ser explicada pelas exigências tecnológicas do tecido produtivo” (Correia, 1998:158). Tendo em atenção o crescimento extraordinário do número de alunos nas escolas, através da sua abertura a todas as crianças em idade escolar, o sistema educativo assume um nível mais elevado de complexidade, o que torna difícil a adaptação às necessidades dos alunos, às necessidades sentidas pelos professores, à necessidade de respostas adequadas.

Perante as manifestações de crise da escola e crise do local, objectivadas pela complexidade crescente e necessidades dos alunos, já atrás referidas, os diferentes governos foram procurar as respostas em grandes e profundas reformas,

anunciadas com muita pompa política e grande manifestação de visibilidade pública, mas sem grande sentido de oportunidade, tanto hoje como no passado. “As reformas em curso teriam adquirido coerência se tivessem esperado mais alguns anos antes de fazerem circular novos programas, se tivessem aguardado, não para resolverem todos os problemas, mas para escolherem opções mais explícitas e negociadas sobre os dilemas encontrados” (Perrenoud, 2001:12). O optimismo, quase sempre exagerado, com que, normalmente, são encaradas as reformas, tem sido provocado pelos discursos políticos sobre a educação. Esses discursos políticos têm como objectivo fazer acreditar na regeneração da educação, pela via da racionalidade dos modelos educativos, acompanhados pelas medidas legislativas para lhe conferirem força de lei e obrigar ao seu cumprimento.

Então, a mensagem optimista apresenta-se recoberta por uma realidade apenas retórica, procurando que ela atinja, de uma forma muito específica e muito concreta, os pais e as mães profundamente preocupados com os filhos, e estes, preocupados com o próprio futuro.

Numa quase total ausência de respostas concretas inventam-se “discursos redondos”, pacificadores da crise, que mais não são do que figuras de retórica que recobrem esses discursos políticos, na perspectiva de que, “as crises, para além de gerarem angústias associadas à incerteza, constituem também espaços e tempos de experimentação social de novas formas de “resolver” os problemas e, principalmente, de novas formas de os definir” (Correia, 1998:155). E, nesse sentido,

procura-se credibilizar a mensagem, enviando alguns sinais de mudança aos profissionais da educação e criando expectativas.

Às vezes, não raro, as anunciadas reformas e mudanças acabam por sofrer, elas próprias, uma viragem nos seus propósitos iniciais e seguem à margem do instituído, que serve apenas para conferir uma oportunidade de fazer diferente.

Digamos que a escola se situa na charneira da crise que afecta a sociedade, o emprego, o contexto social, onde se jogam um alargado conjunto de interesses, “uns desejam que a escola “produza” indivíduos “adaptados” ao mundo económico, enquanto consumidores, trabalhadores, ou até mesmo desempregados. Outros querem uma escola “libertadora”, que desenvolva pessoas que produzam juízos e acções autónomas” (Perrenoud, 2001:16).

À crise da escola associa-se também, cumulativamente, a perda de confiança dos jovens no valor social dos diplomas, situação que se agudiza com a “abertura das portas da escola”, o que veio tornar ainda mais incerta a relação entre a obtenção de um diploma e a garantia de um emprego compatível. Verifica-se uma crescente precarização e insegurança no emprego, com o reconhecimento de uma consequência directa, da influência de uma lógica de economia de mercado, nas relações com o trabalho e o emprego. É observável, também, uma implicação, directamente proporcional, entre o crescente número de candidatos com um grau académico, cada vez mais elevado, para disputar um emprego precário e, ainda, um número cada vez maior, de candidatos licenciados no desemprego. Esta e outras situações degradam, também, a vida

educativa no interior da escola, servindo como reforço negativo e levando a desinteressar da escola muitos jovens.

É de salientar, ainda, um fenómeno que já se verifica, em secções menos qualificantes das empresas, onde o trabalho é exercido por trabalhadores portadores de habilitações académicas superiores às exigíveis. É mais uma situação indutora de uma regressão cultural dos jovens, levados por uma certa desacreditação ou desvalorização das habilitações literárias, no mercado de trabalho.

A incerteza de um emprego estável e compatível com o diploma académico veio trazer uma enorme frustração e angústia, primordialmente sentida, pela designada classe média, no nosso país, quando confrontada com uma instabilidade de emprego para os seus descendentes. A classe média há já muito tempo que valorizava bastante mais a escola, do que os públicos menos favorecidos e menos escolarizados e usava os diplomas e formações escolares como meio de mobilidade e mais valia social, na medida em que um diploma trazia acoplada uma garantia de emprego. É nesta linha de pensamento que Rui Canário refere, “verifica-se também uma nítida progressão da procura social de educação (a designada “corrida à escola”), como forma de concretizar, por parte dos actores sociais (“consumidores” de escola), estratégias de mobilidade social” (Canário, 1995:32).

Estas situações provocam uma fraca retroalimentação do sistema escolar e do mundo educativo, por alunos que se mostrem empenhados no seu sucesso, situação que influencia, também, negativamente, o ambiente na escola.



Uma das fortes implicações na escola, decorrentes da crise que vive e da crise do local é que as fronteiras da educação já não são mais as fronteiras nacionais e os valores são cada vez mais globais, assumindo os jovens uma cidadania de espaço local, com referência global.

É aqui que reside o problema do local, em saber ser global, assumindo uma identidade própria do contexto local. O que hoje se pede à escola é que seja capaz de educar a pessoa, independentemente da sua nacionalidade, para saber ser solidário numa sociedade de relações à escala global, desenvolvidas e consolidadas em espaço local e com uma referência de temporalidade muito mais rápida do que no passado, mas sem ser leviana e passageira.

O modo de ver e de estar no mundo cria uma relação identitária com a vivência da cidadania, como um processo de construção permanente, sem tempos e sem espaços próprios, mas onde se encerram aprendizagens individuais e colectivas. A cidadania é um processo que se vive e que se vai fazendo, independentemente do local rural ou do local de referência global e, mais do que ensinar, implica saber reconhecer o outro e, muitas vezes, assumir como complementaridade minha, os pontos de vista diferentes do outro e, eventualmente, até contraditórios. Estes saberes diferentes, mais sedimentados nos contextos rurais são, muitas vezes, contraditórios e motivo de alguma incompreensão, “já que a Escola se construiu na afirmação da universalidade dos saberes e a comunidade se reconhece na sua particularidade, razão pela qual elas deverão ser equacionadas no interior de um paradigma de interpelação

onde as lógicas da exterioridade e da continuidade se subordinam às preocupações relacionadas com a gestão de uma conflitualidade que não anule, mas que seja interpelante das diferenças” (Correia, 1999:139).

Num processo de viver a cidadania e de procurar aprender a conviver através da negociação de expectativas, em espaços e em relações formais e informais, umas e outras, são dignas de atenção com idêntica importância nas formas de comunicar e de interagir. Deste modo, verifica-se que os saberes escolares e não escolares, formais ou informais podem sempre ser incorporados no conhecimento e na relação educativa, podendo adquirir, também, uma vertente de complementaridade de quaisquer outros. A não integração e reconhecimento dos saberes “*saberes de vida feitos*”, leva-nos a pensar e perceber que a escola actual continua ainda mergulhada numa crise de identidade mal definida. “Na realidade, as relações que se estabelecem no espaço escolar entre os saberes escolarizados e os saberes mundanos, ou entre os saberes formais e os saberes informais, são sempre relações entre pontos de vista, ou discursos sobre o mundo, cognitivamente hierarquizados em função dos que se consideram legítimos” (Correia, 1999:130). Podemos mesmo associar a crise da escola à crise de legitimidade do Estado, mas é fundamentalmente uma crise do próprio modelo de Escola.

As escolas de hoje ainda seguem um modelo escolarizante baseado numa pedagogia colectiva e que está na base da criação da escola pública de massas, tendo sido adoptada como resposta à necessidade do ensino de muitos alunos, em simultâneo. Assim, nas nossas escolas, os alunos são distribuídos por

turmas e aí, um único professor ensina, ao mesmo tempo e a mesma coisa, a todos os alunos da turma, utilizando as mesmas propostas e estratégias para todos, situação educativa que é diferente na escola rural, por força da relação do número de alunos por professor, o que torna o ensino mais individualizado e, em princípio, também mais humanizado.

Este modelo escolarizado baseia-se no ensino individual, onde a relação é de um mestre para o seu discípulo, mas é transposta, sem alterações significativas, para o ensino colectivo, tratando todos os alunos de igual modo, como se fossem todos iguais, com os mesmos problemas, com os mesmos desejos, enfim, como se fossem um só e, por vezes, tratados como um aluno idealizado, em abstracto e que nunca existiu.

Uma relação pedagógica assente no pressuposto de que os alunos são todos iguais e com os mesmos problemas e, como tal, é possível idealizar o aluno para quem se fala, está perfeitamente desajustada da heterogeneidade de interesses dos alunos que, hoje, frequentam as nossas escolas. Com a abertura da escola aos múltiplos e variados contextos externos, a relação pedagógica carece de alterações significantes e significativas, tendo em conta a criança como ser único e diferente de todas as outras e é com essa identidade diferente e própria que deve ser tratada. Este modelo, muito contestado desde início, baseou-se na homogeneidade de alunos, o que revela ser apenas uma grosseira ilusão e manteve-se, apesar de tudo, com alguma eficácia através de uma grande segregação social e selecção escolar, criando alguns mecanismos elitistas e capazes de manterem a escola isolada das influências dos "diferentes

mundos exteriores". Deste modo a imposição de um saber escolarizante e de um regime rígido era a regra que tinha de ser cumprida e não discutida e muito menos posta em causa, mesmo havendo alguma razão. Assim, a escola foi-se habituando a dar respostas sem ser capaz de se interrogar nem de dar voz aos alunos, incutindo neles a submissão à autoridade que o saber escolar conferia ao mestre. O professor detinha o saber, um saber que só a escola reconhecia e o saber dos alunos mais não era do que o eco do saber da escola. No entanto, há saberes muito diversos e o acesso ao saber já não está nem vedado nem apenas localizado na escola ou no professor. A educação é abrangente e requer a partilha de responsabilidades, que não cabem só à escola. Deste modo, os alunos entram na escola com saberes acumulados e a merecerem ser valorizados e (re)trabalhados e (re)orientados.

A escola quando se preocupa em assumir uma diversidade de soluções, numa pluralidade de iniciativas e tendo presentes as características específicas de cada contexto e a multiculturalidade dos alunos vai criando a sua identidade. Isto torna-se ainda mais pertinente se tivermos em consideração as alterações que estão em curso, ao nível do papel do Estado, no que tem a ver com os processos de decisão política e da administração da educação e que apontam para a transferência de poderes e também de funções, do nível nacional, para o regional e local e, assim, as alterações serão mais significativas numas escolas do que noutras, tendo em conta a capacidade de mobilização e de gestão dos recursos.

Ao nível dos discursos políticos, a escola é reconhecida ou pelo menos apontada como um elemento central no processo de gestão escolar e os pais dos alunos são chamados a intervir como parceiros nas decisões, porém, este processo ainda está a dar os primeiros passos no exercício da democraticidade do educativo.

Uma grande expressão de crise da escola situa-se no processo de gestão escolar e no reforço da autonomia das escolas, encarada mais como uma obrigação do que como um desejo construído na própria escola, ou seja, “a autonomia, por outro lado, não implicou forçosamente a diluição das dependências relativamente ao controlo do Estado e a consequente permeabilização das escolas às circunstâncias locais(...). A autonomia já não é, por isso, uma reivindicação profissional dos professores, mas uma imposição do Estado; já não são os profissionais da educação que desejam a autonomia, mas é o Estado que deseja que eles a desejem” (Correia e Matos, 2001:193).

Apesar dos discursos de política educativa incidirem agora mais na transferência de competências e de responsabilidades decisoras para o local, com permeabilidade para a escola, o processo do exercício dessas efectivas competências acarreta naturais consequências na vida escolar.

A transferência de competências diversas para o local é evidenciada em textos legais que a promovem e definem, porém, quando não são acompanhadas pela proporcional afectação de recursos financeiros, em ritmo temporal útil, geram constrangimentos na planificação e na organização dos

projectos de desenvolvimento socioeducativo e até das acções e actividades mais pontuais, tal como é referido por Stoer “o alargamento do âmbito de competências (sem uma afectação de recursos equivalente) associada à natural proximidade dos interesses e necessidades locais são provavelmente boas razões para que o poder local se tenha vindo a assumir como convocador de cooperação” (Rodrigues e Stoer, 1998:98).

Deste modo, verifica-se que o grau de desconcentração de poderes, no que tem a ver com as competências efectivas do local ainda é muito limitado, quer em matéria de responsabilidades estruturais, que definem o bem-estar social, quer em matéria de educação e equipamento das escolas.

Ao nível da desconcentração de poderes, em matéria de autonomia das escolas, esta inscreve-se apenas ao nível de alterações nos seus órgãos de gestão, com um aumento das suas competências, na responsabilidade da elaboração de projectos educativos e mecanismos de avaliação, mas também da prestação de contas e, muitas vezes, faz-se através da “multiplicação dos dispositivos de controlo remoto e por um acréscimo de responsabilidades, nomeadamente por um acréscimo de responsabilidades na resolução de problemas de solução impossível no contexto da intervenção da escola” (Correia e Matos, 2001:193).

Neste quadro, a autonomia das escolas ainda é muito relativa e bastante mais limitada do que a que se pode induzir a partir da leitura de discursos políticos e diplomas legais, daí poder afirmar-se que o reforço da dimensão local da educação, em nosso entender, é ainda demasiado tímido.

A escola de hoje ainda se depara com muitos entraves quer ao nível da autonomia administrativa quer da pedagógica e não está a conseguir dar respostas às solicitações que os alunos, enquanto indivíduos singulares, lhe colocam. Com efeito, em virtude de uma tradição de fechamento e não permeabilização a diferentes contextos externos, a escola não tem sabido realizar uma adaptação capaz e interessante a novas situações sociais que as diferentes e cada vez mais exigentes populações estudantis têm levantado.

Nesta visão de escola, onde impera a racionalidade economicista e produtivista, os alunos surgem como clientes, sendo sujeitos às influências das leis do mercado, de oferta e procura. Assim, alguns dos seus objectivos têm sido definidos com base na eficácia, na eficiência e numa formação especializada para o mundo financeiro e empresarial de sociedades fundamentadas numa tecnologia fria.

Este modelo educativo, cada vez mais distante da formação da pessoa, está a ficar sem controlo e a formação dos jovens não está a ser pensada para uma sociedade que valoriza a cooperação e a solidariedade, entre as pessoas e valoriza menos as relações de dependência de outros interesses financeiros. Estamos de acordo com Correia quando refere que “o que urge valorizar no campo educativo é a valência crítica da ciência, o que urge valorizar não é a ciência feita e idealizada como fundamento de uma moral, mas a investigação, a ciência que se faz, a ciência antropologizada que se pensa como rede e não como torre de marfim, que se pensa em termos de produção e

não de facto estabelecido, em termos de incerteza e não de certeza eternizada” (Correia, 1998:169).

Estas aprendizagens permitem considerar o contexto educativo rural num espaço e num tempo que, não sendo estáveis, são, no entanto, considerados bons para serem vividos através de relações interpessoais muito ricas, pelas quais, num conjunto diversificado de saberes, em contexto rural, se tornam passíveis de serem apreendidos pela pessoa que mora em cada um dos alunos que frequentam a escola rural. O mais importante e fundamental é que as crianças e jovens sejam ajudados a serem felizes nesse tempo e nesse espaço em que vivem, enquanto alunos.

Ao nível da sociedade civil já são muitos os movimentos que têm vindo a desenvolver uma maior implicação de actores locais, no Portugal do pós 25 de Abril de 74, que lutam por ter voz e dar mais voz. Todos estes movimentos e associações de desenvolvimento local, associações culturais e recreativas ou ligadas a projectos de acção social e educativa, sentem a forte expressão dada pelo movimento cooperativo e associativo. “Poderia dizer-se que, não obstante o contributo destas iniciativas (designadamente em número e diversidade de actividades), a sua existência vincula-se fortemente ao apoio estatal, circunstância que questiona a sua autonomia real e identidade de “outros” interesses representados” (Rodrigues e Stoer, 1998:96).

A escola vive uma crise e, ao mesmo tempo, confronta-se com a sua superação, a começar pela conquista de uma maior



autonomia e intervenção na definição e orientação das políticas educativas locais.

A escola tem sido arrastada para o centro das discussões das políticas educativas, mas não nos parece que tenha sido por mérito dela, mas empurrada pela crise que atinge o “Estado educador” e também pelas mais diversas pressões, internas e externas, que nela concentram e sintetizam influências muito diversas.

Uma implicação interessante da crise da escola é que conseguiu a centralidade da discussão, porém, raramente se assiste à discussão da centralidade do problema, ou seja, a criança ou jovem, enquanto aluno e enquanto pessoa em escolarização. Deste modo, conseguia atrair para o centro da discussão o sentido da escola que, no nosso entender, passa por fazer o que a escola, por inépcia, tem ignorado, ou seja, multiplicar as aprendizagens diferenciadas e procurar ajudar a construir novos sentidos aos diferentes alunos que a frequentam, mas que, principalmente, aí aprendam a saber viver com eles próprios e com os outros, aceitando as suas limitações e diferenças e as dos outros.

## **CAPÍTULO 4- PARCERIAS DA ESCOLA RURAL COM DIFERENTES PARCEIROS**

### **1. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE PARCERIAS, ENQUANTO PROPOSTAS POTENCIADORAS DE DINÂMICAS EDUCATIVAS E SOCIAIS**

#### **1.1 O QUE CARACTERIZA O TRABALHO EM PARCERIA?**

#### **1.2 IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA(S) PARCERIA(S)**

#### **1.3 IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS NA ACÇÃO EDUCATIVA EM MEIO RURAL**

### **2. ESCOLA RURAL E PARCEIROS LOCAIS EM COOPERAÇÃO: UMA REDE DE RELAÇÕES E VANTAGENS EDUCATIVAS E SOCIAIS LOCAIS**

#### **2.1 COMO SÃO PERCEPCIONADAS AS PARCERIAS PELOS INTERLOCUTORES?**

#### **2.2 QUEM É EDUCADOR EM MEIO RURAL?**

## 1. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE PARCERIAS, ENQUANTO PROPOSTAS POTENCIADORAS DE DINÂMICAS EDUCATIVAS E SOCIAIS

Quando nos propomos realizar um estudo sobre as parcerias no sentido de percebermos até que ponto podem ser consideradas como propostas potenciadoras de acção educativa e social, começamos por admitir, desde início, a possibilidade de existirem diferentes perspectivas para a realização de tarefas idênticas. Trata-se, por conseguinte, de uma reflexão que se abre sobre um campo de expectativas e de diferentes interesses dos parceiros que se dispõem a cooperar na realização das tarefas, tal como é referido por uma interlocutora.

*“Há interesses diferentes e é justo que haja. Sentados à mesma mesa é que chegamos... é mais rico, não vai permanecer a minha... nem a tua opinião, mas um bocadinho da de cada um”*  
(Presidente de um Conselho Executivo, 91)

À partida, tentamos perceber as diferenças existentes entre o que cada um dos parceiros compreende quando ouve falar de cooperação e parceria e aquilo que realmente é dito e se espera que seja percebido. O modo como Rodrigues e Stoer colocam a discussão sobre este assunto ajuda a clarificar um pouco mais a nossa reflexão ao referirem a parceria “como cooperação mais informal entre pessoas/entidades com os mesmos objectivos e interesses comuns” (Rodrigues e Stoer, 1998:6). Pretendemos, então, ficar mais atentos perante o facto de um mesmo objecto de referência linguística poder estar a ser representado por outro referente significativo e, a ser assim, as expectativas

criadas pelos parceiros serão também diferentes em relação à parceria de acção.

Assim, tendo em vista uma aproximação aos sentidos que os nossos interlocutores atribuem à(s) parceria(s) da escola rural com os diferentes parceiros locais procuramos interpretar os seus discursos, a partir de dimensões de análise que nos permitam assinalar algumas características do trabalho em parceria, tendo em conta a educação em meio rural e as implicações sociais, educativas e percepções dos interlocutores.

Assim, as dimensões de análise num primeiro ponto são as que aqui referimos: *o que caracteriza o trabalho em parceria* (tendo em conta a interajuda; a mobilização de parceiros locais para a acção; a valorização das relações de sociabilidade/convívio; a afirmação do sentido de pertença ao local; a defesa da identidade do contexto local e as redes educativas e sociais); *as implicações sociais das parcerias* (tendo em consideração as características do contexto social rural e a interligação da escola rural com a aldeia); *as implicações das parcerias na acção educativa em meio rural* (tendo em conta a valorização do social no educativo (socioeducativo); o contraponto entre o modo escolar e o modo educativo; a influência do contexto social rural no modo educativo e o educativo local por contraponto ao educativo central). Num segundo ponto são estas as dimensões de análise usadas: *quem é educador em contexto rural* (tendo em linha de conta os parceiros da comunidade local; os parceiros das instituições locais e a escola rural), considerando ainda o(s) modo(s) *como são percebidas as parcerias pelos interlocutores* (tendo em conta o que apresentam em comum; o que distingue

o(s) modo(s) de os interlocutores perceberem as parcerias; vantagens das parcerias para o meio rural e problemas que as parcerias levantam ao trabalho socioeducativo).

Neste sentido, a parceria e a cooperação são por nós consideradas como dimensões de um mesmo processo educativo que pode diversificar-se tendo em conta a participação dos parceiros na reflexão e no debate abertos sobre os assuntos com incidência local, no sentido de se poderem formular objectivos comuns e distribuição de tarefas e responsabilidades.

### **1.1 O QUE CARACTERIZA O TRABALHO EM PARCERIA?**

A educação em meio rural, tendo em conta algumas características desse meio, tomando apenas a título de exemplo, a proximidade da escola da residência dos alunos, o conhecimento existente entre todos os elementos da comunidade, as relações de vizinhança e o facto de as crianças ficarem com mais tempo livre para desenvolver processos de socialização com os adultos da aldeia, permite potenciar a integração de elementos educativos e sociais diversificados. Pode ser feita uma abordagem e exploração dos potenciais elementos educativos, tendo como pano de fundo uma articulação de trabalho de cooperação entre parceiros, tal como é referido por um parceiro institucional do Projecto de Escolas Rurais.

*“Esta é uma questão um bocado complicada. Já não sei bem precisar há quantos anos trabalhamos em cooperação, mas eu*

*abracei desde início este projecto PER, porque vi que era uma maneira de o Parque Natural de Montesinho estar ligado às escolas através deste projecto interessantíssimo, uma vez que há um grande envolvimento das populações" (Técnica do PNM, 12).*

Neste sentido, podemos ainda reflectir sobre iniciativas socioeducativas realizadas com a intervenção de diferentes parceiros, o que nos permite perceber como concebem as acções de cooperação em parceria, ou seja, desde a simples presença nas actividades até um envolvimento activo.

*"No dia 19 de Abril eu vi o Sr. Presidente da Câmara lá, em Vilar de Ossos, portanto, sem dúvida nenhuma colaborou para esse convívio" (Habitante de uma pequena aldeia, 84).*

Ou seja, a intervenção é realizada em espaços fortemente marcados pelas relações interpessoais e de convivência e que se apresentam como dimensões fortes da parceria.

Através do testemunho desse nosso interlocutor, referindo-se ao professor da aldeia, podemos perceber que em contexto rural às relações de sociabilidade é atribuída uma importância cuja implicação no desenvolvimento do trabalho educativo em parceria vale a pena considerar.

*"Pois, é que nem todas as pessoas são capazes de se relacionar logo nos primeiros tempos. Algumas até são capazes de fazê-lo no primeiro dia, mas outras não. E até pode ser uma boa criatura, uma excelente pessoa, mas têm aquela dificuldade de se relacionar no início e depois a partir daí, quando a pessoa começa a conhecer e a falar, pronto... quando começam a relacionar-se a coisa já é diferente, há melhores possibilidades de pôr essas ideias em prática" (Habitante de uma pequena aldeia, 102).*

Deste modo são evidenciadas determinadas características do perfil de professor enquanto pessoa, como sejam *uma boa criatura, uma excelente pessoa* que em meio rural podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento do trabalho socioeducativo evidenciado na *dificuldade de se relacionar* com as pessoas da aldeia nos primeiros tempos da sua colocação na escola rural. Esta situação, de acordo com o nosso interlocutor, vai-se alterando e vai permitindo desenvolver novas e diferentes dinâmicas, *quando começam a relacionar-se*, ou seja, no seu entender a partir de um melhor relacionamento do professor com as pessoas da aldeia *há melhores possibilidades de pôr essas ideias em prática*.

Estas relações de sociabilidade permitem fomentar uma convivência aberta e simples entre adultos significativos do local e as crianças, criando um potencial social com influência no educativo, que fica disponível para ser explorado pelo professor da escola da aldeia, assim ele/ela tenha sensibilidade e querer, mas associados a um saber agir, ou seja, a “uma formação que se desloca das necessidades formativas médias (supostamente ajustadas a todos os contextos) ao encontro de uma formação específica por relação ao terreno onde se inscreve” (Stoer e Rodrigues, 2000:189).

*“Nós é que por vezes não tentamos descobrir as potencialidades não é... mas se formos, se tentarmos, se nos abrirmos, descobrimos imensas potencialidades... quando gosto de fazer uma coisa empenho-me e tento tirar dela... eu invento possibilidades, portanto se vejo que estão muito limitadas eu vou saber delas seja aonde for” (Professora que integrou o PER, 42,58).*

O trabalho educativo em meio rural, quando concretizado através da cooperação de parceiros da comunidade que se mobilizam para a acção, permite abrir possibilidades às pessoas para se sentirem úteis e empenhadas na defesa do contexto que habitam, ou seja, do reforço da identidade desse contexto rural ou ainda da reabilitação de cidadanias periféricas e de uma inversão da lógica deficitária de olhar para o local rural. Neste sentido, “a crise de identidade dos espaços rurais é acompanhada por um processo de decomposição/recomposição, diferente de um espaço local para outro” (Jean, 1995:37).

Ainda neste contexto de reflexão a nossa interlocutora atrás referida caracteriza o trabalho em parceria, com base na responsabilidade dos diferentes parceiros.

*“Ainda estou, portanto... a ver o brilho no olhar das pessoas que me ajudaram quando lhes foi solicitado, quando lhes foi pedido que nos ajudassem a fazer isto e aquilo e o outro... e eles sentiram que não estão ali esquecidos e abandonados ao seu destino, mas que podem e devem intervir e fazer e mostrar aquilo de que são capazes” (Professora que cooperou no Projecto de Escolas Rurais,58).*

Nesse sentido, refere que os parceiros da comunidade *podem e devem intervir*, isto é, quando são solicitados a participar em actividades sentem que *não estão esquecidos e abandonados ao seu destino* e com a sua participação *podem fazer e mostrar aquilo de que são capazes*, ou seja, defendem e valorizam a identidade do contexto rural enquanto cooperam com a escola e com outros parceiros locais. Ou seja, segundo as palavras desta interlocutora, é uma permanente invenção de novas



possibilidades face aos desafios criados pelo local e pelas pessoas que o habitam.

"Parece ser central a ideia de que implicado na natureza da parceria está, sobretudo, o ambiente de construção em permanência, derivado quer da necessária busca e constante adequação, quer da sua finalidade articuladora de alianças entre interesses e visões diferenciadas, quer ainda da necessidade de acompanhar a mutação dos agentes e das sociedades" (Stoer e Rodrigues, 2000:186).

Neste sentido, uma outra interlocutora diz que a adesão das pessoas às actividades realizadas nas aldeias depende em grande medida do interesse dos temas tratados, ou seja, de temas que têm a ver com actividades culturais da aldeia e com os problemas relacionados com o ambiente. Refere ainda que uma maior mobilização dos parceiros locais tem a ver justamente com a pertinência das temáticas para a vida em meio rural e com o modo como a escola promove a sua abertura à participação dos pais e de outros parceiros.

*"Os temas que se têm escolhido também têm sido muito bons, mas é um dia que se torna inesquecível para as aldeias onde se têm realizado. Trazem dinâmicas completamente fora do comum em que há convivência, em que a escola está aberta ao exterior e é isso que acontece com os "dias diferentes", em que os pais participam nas actividades da escola e principalmente que valorizam certas actividades que se realizam na aldeia e que eles pensam que já ninguém liga a isto. Claro que são vínculos de desenvolvimento da aldeia porque procuram-se temas que têm a ver com actividades culturais da aldeia, muitas vezes esquecidas, temos procurado temas ligados com o ambiente e se isto for bem agarrado por todas as entidades que participam, obviamente que*

*é um veículo de desenvolvimento, posso mesmo dizer que é uma mais valia para as comunidades que participam, pode mesmo levar à mudança de atitudes que é muito importante nos dias de hoje" (Técnica do PNM, 20, 22)*

Porém, seja pelos temas que se desenvolvem com as pessoas da comunidade, seja pela participação que é solicitada para as diferentes iniciativas, isso permite-lhes ainda assumirem novas formas de cidadania. Podemos usar como analisador o discurso de um dos nossos interlocutores a propósito da sua participação numa actividade promovida pela escola em torno da exploração do ciclo do linho. Neste discurso é possível reter vários sentidos que a população desenvolve para o seu envolvimento nas dinâmicas da escola, como pode verificar-se no discurso do Sr. D. e que é revelador de uma grande responsabilidade manifestada pela sua intranquilidade.

*"Ó Sr.<sup>a</sup> professora e se agora não sai bem? Ó Sr. D., sai, vai ver que sai tudo lindamente não se preocupe que vai correr tudo muito bem" (Professora que integrou o PER, 28).*

Essa intranquilidade e nervosismo manifestados face à responsabilidade assumida de apresentar o ciclo do linho aos alunos da escola e aos adultos ali presentes, embora tenha referido que conhecia muito bem a tarefa que ia apresentar.

*"Era miúdo, mal podia com o maço do linho, mas lembrava-me perfeitamente como eram feitos os trabalhos do linho" (Habitante de uma pequena aldeia, 60).*

O ciclo do linho, de acordo com a análise do discurso do nosso interlocutor, pode dizer-se que representava para ele

muito mais do que a apresentação de uma tarefa rural que ele conhecia bem e que sabia fazer e já tinha feito muitas vezes.

*“Senti-me muito feliz ao ensinar o que sabia. Uma vez que me foi pedido, procurei dar o meu melhor. E senti-me muito feliz quando um dos miúdos se levantou de junto dos outros e a seguir vieram também os outros agradecer-me, deram-me um beijo e disseram-me que tinham gostado. Isso sensibilizou-me bastante, quer dizer eu é que fiquei agradecido aos miúdos” (Habitante de uma pequena aldeia, 60,62).*

O ciclo do linho é encarado como uma referência a uma época é uma marca social e cultural que obriga o Sr. D. a evocar e a reviver a identidade de um contexto rural, onde ele foi sendo socializado ao longo do tempo em que aí viveu, no seu tempo de criança, de jovem e de adulto. Esta iniciativa caracteriza o modo como este parceiro encara o trabalho em parceria, ou seja, numa linha de cooperação em iniciativas locais, isto é, “baseada em projectos experimentais que tomavam a participação e a cooperação como filosofia de trabalho” (Rodrigues e Stoer, 1998:6). Ressalta do seu discurso uma felicidade em duplo sentido. Por um lado, sente-se feliz *ao ensinar o que sabia* às crianças, a quem fica reconhecido pela oportunidade criada de poder ensinar o que sabe, *eu é que fiquei agradecido aos miúdos*, situação que parece trazer-lhe um grande prazer, *senti-me muito feliz* e lhe devolve uma certa tranquilidade *disseram-me que tinham gostado*. Por outro lado, sente-se feliz pelo facto de poder testemunhar uma tarefa que ele realizou e que ainda hoje é reconhecida pelas pessoas, mesmo sendo pessoas externas à aldeia, *uma vez que me foi pedido, procurei dar o meu melhor*.

De acordo com o discurso, a tarefa de ensinar o ciclo do linho, parece ser uma tarefa mais significativa pela oportunidade que lhe confere de valorização da sua identidade do que uma simples tarefa que descreve e que até já nem se realiza, pois em determinada altura da nossa conversa também refere o seguinte:

*“se os alunos participassem nos trabalhos agrícolas aprendiam a fazer essas coisas todas e ao mesmo tempo relacionavam-se com as pessoas durante o trabalho. Eu acho que isso era bom”*  
(Habitante de uma pequena aldeia, 66).

Este nosso interlocutor revela um grande sentido de preservação da cultura do local e faz notar que se sente inconformado pelo facto de haver muitas coisas, muitos saberes ancorados em pessoas da aldeia e que não estando a ser devidamente trabalhados e aprofundados podem perder-se.

*“Há muitas coisas, muitas que deviam ser aprofundadas, devia-se trabalhar nelas, falar delas deviam-se mostrar, porque hoje, mesmo já rapazes grandes e raparigas não sabem dos trabalhos que se faziam quando nós éramos mais jovens ou miúdos até. A gente ia para as ceifas, ia para a malha, é mais fino dizer debulha, para a cegada e a gente fazia aquilo tudo com tanta alegria, que saíamos de casa a cantar e vínhamos da cegada a cantar, levava-se uma vida feliz. Era a nossa televisão da altura. Gostei da experiência do ciclo do linho e foi uma experiência que gostei muito de fazer. Eu lembro-me de muitas dessas coisas assim que se faziam, várias tradições e eu hoje tenho saudades delas e daí gostar de contribuir”* (Habitante de uma pequena aldeia, 60, 62, 68)

As dinâmicas educativas e sociais em meio rural podem ainda potenciar o desenvolvimento de um sentido de cooperação

e de interajuda dos parceiros da comunidade. Neste sentido, um outro interlocutor e parceiro da comunidade que adiante referimos percebe o trabalho em parceria quando caracterizado pela interajuda e cooperação entre parceiros da comunidade, referindo-se ao *apoio do Sr. D. e de respectivos da aldeia*, assim como à colaboração dos parceiros das instituições locais, exemplificando com a Junta de Freguesia.

*"Sim, sinto-me bem a... a poder ajudar os outros, sinto-me bem a fazer o possível que seja da minha alternativa. Tivemos também o apoio do Sr. D. e de respectivos da aldeia e toda a gente concordou muito bem e eu da minha parte também fiz o melhor que... em conjunto com a Junta de Freguesia, não vamos dizer que fui só eu, os meus colegas também" (Presidente de Junta de Freguesia, 189).*

Essa convivência socioeducativa entre crianças e adultos significativos, como sejam pessoas da família dos alunos e outros parceiros da comunidade onde residem e que conhecem bem, tendo em conta que, geralmente, os locais rurais apresentam uma baixa densidade populacional, através das relações de sociabilidade, ricas de afectos, podem criar ambientes facilitadores de aprendizagens diversificadas.

*"Os miúdos estavam eufóricos, portanto para eles isto foi óptimo... eles estavam a ensaiar lá na garagem do Sr. D. nem jantavam... queriam era ir para lá ensaiar, queriam aprender a dançar e ficavam lá até à meia-noite, eu vim cá várias vezes e ficava lá com eles..." (Professora que integrou o PER, 30).*

O trabalho desenvolvido com a colaboração de diferentes parceiros pode ser ainda caracterizado pela responsabilidade e esforço acrescidos que o professor da aldeia assume e também

pelo tipo de relações interpessoais que promove, ou seja, trata-se de uma transformação do seu estatuto profissional numa relação mais simétrica face à comunidade, tal como é referido no discurso desta interlocutora.

*"E não... não se coloca no seu pedestal e dizer eu sou o professor e o resto... acabou, aqui mando eu e o resto não importa, também influencia a que as pessoas nos recebam, nos aceitem e nos acarinhem, ou não!" (Professora que integrou o PER, 48).*

Enquanto adulto significativo para os alunos e elemento de referência cultural para a comunidade local, o professor da escola da aldeia pode possibilitar diversificadas iniciativas de cooperação entre parceiros.

*"E são ideias que ficam a aguardar decisão e podem vir a ser realizadas. É bom que não se deixem morrer as ideias e eu acho que, à parte do povo, a professora deve ser a primeira a averiguar com a Junta e com a Câmara o que mais se precisa na escola, porque são eles que mais sabem do que precisa a casa. Por isso acho que é bom avançar com as ideias e se não for possível concretizá-las virá outro a tomar conta desse programa, porque hoje sou eu e se puder realizar, tudo bem, mas se não pudermos então sabemos que virá outro e poderá tomar a iniciativa de "tocar o negócio para a frente", como se diz nas nossas aldeias" (Habitante de uma pequena aldeia, 104).*

A partir dos discursos deste nosso interlocutor pode perceber-se que se refere ao professor da escola da aldeia como responsável por dar o mote - *é bom avançar com as ideias* - ou seja, aparece como um possibilitador de redes educativas e sociais entre a escola e os parceiros locais, *são ideias que ficam a aguardar decisão e podem vir a ser realizadas*. Uma vez organizadas

essas redes de cooperação entre parceiros e escola rural, as iniciativas sociais e educativas poderão continuar a ser desenvolvidas depois dele. Neste sentido o professor assume também o papel de agente de desenvolvimento local, *se não for possível concretizá-las virá outro a tomar conta desse programa*, ou seja, como agente de desenvolvimento local o professor pode lançar ideias que irão ser concretizadas por outros, ou seja, nas palavras do nosso interlocutor *a tocar o negócio para a frente*

A propósito da interferência que a mobilidade dos professores pode, eventualmente, trazer às dinâmicas e iniciativas de afirmação do sentido de pertença à aldeia e da sua continuidade, esse nosso interlocutor atrás referido pronuncia-se dizendo a certa altura da longa e agradável “conversa” que mantivemos.

*“Eu acho o seguinte: em princípio eu sei que não é muito fácil um professor ficar na mesma aldeia vários anos ou até, talvez, mais do que um ano. Eu não acho isso muito bem. Ora bem, se um professor vai para uma aldeia este ano, começa a criar conhecimentos com os alunos e com os habitantes da aldeia. Claro que quando chega não tem essa confiança. A partir daí, quando a pessoa começa a conhecer e a falar, pronto, quando começam a relacionar-se a coisa já é diferente, há melhores possibilidades de pôr essas ideias em prática” (Habitante de uma pequena aldeia, 102).*

Ainda na mesma linha de reflexão sobre possíveis influências da mobilidade docente no trabalho de interação com as pessoas da comunidade da aldeia e com outros parceiros, uma professora refere o seguinte:

*“a mobilidade docente é muito grande! E nós estamos aqui este*

*ano e para o ano não sabemos onde é que vamos ficar. E nunca tive o gosto, o prazer de estar dois anos na mesma escola, eu já trabalho há 19 anos e por aí já se vê! Aqui... tem muita influência, na definição de uma escola rural, a empatia do professor com a comunidade, portanto, o facto de o professor querer estar ali, porque quer estar ali!" (Professora que integrou o PER, 48).*

Apesar de as relações pessoais que os professores conseguem estabelecer na comunidade serem, sem dúvida, muito importantes para o trabalho em parceria, o papel da filosofia do PER para fazer face à mobilidade docente apresenta várias valências integradoras dos professores, no sentido de permitirem que o trabalho em parceria se mantenha ainda que os professores mudem. Ou seja, há uma filosofia educativa estabelecida que permite que os "novos" professores se vão integrando nas dinâmicas que foram sendo realizadas na aldeia por outros professores e das quais as populações se foram apropriando.

Assim, o trabalho em parceria é caracterizado pela disponibilidade e abertura manifestadas pelos parceiros da comunidade e os parceiros das instituições (seja em nome individual ou como representantes da instituição), para cooperarem na realização de iniciativas sociais e educativas na aldeia, articuladamente com a escola rural.

A cooperação entre os parceiros, no entender da maioria dos nossos interlocutores, fica mais facilitada quando são desenvolvidas relações de *empatia do professor com a comunidade*; quando se promovem relações de sociabilidade que são em si mesmas desencadeadoras de *melhores possibilidades de pôr essas*



*ideias em prática; quando se desencadeiam processos de interajuda entre as pessoas do local sinto-me bem a... a poder ajudar os outros; quando se promove a participação das pessoas do local os pais participam nas actividades da escola. Enfim, um dos nossos interlocutores defende, ainda, a proximidade como dimensão importante na caracterização do trabalho em parceria,*

*"digamos que o professor e o Presidente de Junta de Freguesia pelo sentido de proximidade que têm das pessoas serão eles os desencadeadores de criar ali algumas iniciativas" (Presidente de Câmara, 43).*

## **1.2 IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA(S) PARCERIA(S)**

Tendo como dimensões de análise a interligação da escola rural com a aldeia e as características do contexto social rural, procuramos trazer para reflexão e análise segmentos significativos de discursos dos nossos interlocutores e, a partir da sua reinterpretação, procuramos perceber se há implicações sociais e quais, das parcerias nesses contextos.

Desde logo começamos por referir uma dificuldade narrada por um dos interlocutores, referente à aldeia do seu tempo de criança, com o propósito de a recolocar hoje nesse mesmo contexto rural.

*"Eu até era para estudar... a minha a professora até pediu aos meus pais para me mandar a estudar, que valia a pena investir em mim e coisa, mas como nós éramos tantos irmãos, como eu já lhe disse, o meu pai disse que com os meus estudos ia prejudicar os outros irmãos e que não podíamos ser diferentes. E então, eu*

*deixei de estudar porque não era fácil, não havia dinheiro para estudar nem as facilidades que há agora. Ora bem, hoje é diferente e ainda bem que assim é. Agora já são os carros que vão a buscar os miúdos às aldeias que não têm escola. Mesmo na questão de alimentação é bastante melhor. Até porque eu tinha que levar um lanchezinho de manhã e governar-me com ele até à noite.” (Habitante de uma pequena aldeia, 45,18).*

Este nosso interlocutor apresenta as dificuldades sentidas no seu tempo de criança, *eu deixei de estudar porque não era fácil, não havia dinheiro para estudar, nem as facilidades que há agora*, em contraponto com o que ele designa como facilidades de hoje, *hoje é diferente e ainda bem que assim é. Agora já são os carros que vão a buscar os miúdos às aldeias que não têm escola*. Esta posição pode ser reforçada a partir da interpretação de um outro excerto do seu discurso e que aqui transcrevemos.

*“As crianças, como aliás o senhor sabe, não são capazes e temos de ser nós, os adultos a olhar por elas. E temos de pensar dar-lhe o melhor: dar-lhe a melhor educação, dar-lhe o melhor conforto, carinho... Isso, para mim é das coisas mais importantes é das maiores evoluções que houve, na questão das crianças é essa a maior evolução. Eu penso que as crianças são... são as que têm tudo a ganhar, também são elas que precisam de ganhar” (Habitante de uma pequena aldeia, 20,88).*

Através desse excerto podemos verificar que este nosso interlocutor perspectiva a aposta no futuro através das crianças, *temos de pensar dar-lhe o melhor: dar-lhe a melhor educação, dar-lhe o melhor conforto, carinho...*, reportando-se ao passado para qualificar o presente *é das maiores evoluções que houve na questão das crianças é essa a maior evolução*, clarificando de seguida a sua posição sobre o assunto, *também são elas que precisam de ganhar*.

Outro interlocutor, bastante mais novo, corrobora a opinião do anterior em matéria de dificuldades sentidas no contexto rural onde frequentou a escola, dificuldades que ficam evidenciadas no excerto do discurso que a seguir se transcreve.

*“Na altura, portanto, os estudos era um bocado difícil... prós pais... temos poucos... poucos que estudaram ao nível de estudos superiores e há outros que continuam também a trabalhar na construção civil, outros emi... estão em Lisboa, saíram. Praticamente na aldeia... só estou eu da... dos 43 alunos, portanto, estou eu e será a minha mulher que era aluna, também da mesma...” (Presidente de Junta de Freguesia, 83).*

As dificuldades continuam a ser sentidas hoje no contexto rural ao nível do desenvolvimento estrutural e de qualidade de vida dos seus habitantes, tal com é referido por este interlocutor.

*“Chuva, neve e por vezes torna-se um bocado complicado, mas a situação aqui nas aldeias... já sabemos é mais complicado do que nas grandes cidades, mas enfim!... pois gostaríamos que houvesse melhores... a nível de transportes...” (Presidente de Junta de Freguesia, 139).*

O discurso deste interlocutor pode ser interpretado com uma certa estranheza quando refere *a situação aqui nas aldeias... já sabemos é mais complicado do que nas grandes cidades, mas enfim!...* pois parece revelar uma certa fatalidade que atinge o meio rural, *pois gostaríamos que houvesse melhores... a nível de transportes*. Assim, o discurso é revelador de uma passiva aceitação das fracas condições de vida em meio rural, ou seja, até mesmo um Presidente de Junta de Freguesia aceita com naturalidade que o desenvolvimento do local rural seja mais

fraco do que nas cidades. No entanto, noutros momentos da nossa conversa revelou uma grande vontade e força para colaborar com a escola e com a aldeia para que pudessem usufruir de melhores condições, como pode verificar-se a partir do discurso transcrito,

*“como Presidente de Junta aí senti-me, pois com certeza, logo desde a primeira hora disponível a fazer o melhor possível para que tudo corresse da melhor maneira, como de facto correu tudo bem. Gostei porque já ao longo de uns anos, já não via tantos miúdos em conjunto, juntos brincavam e isso deixa-nos alegres, deixa-nos contentes. Senti-me bem e os alunos também me diziam que se sentiam bem, que tínhamos que os ajudar e de facto a Junta aí teve de concordar logo na primeira hora” (Presidente de Junta de Freguesia, 185)*

As possibilidades de haver implicações sociais das parcerias no contexto social rural ficam interligadas com e interdependentes de acções socioeducativas e de desenvolvimento local, com a cooperação da escola rural com a aldeia.

Neste sentido, os discursos de uma nossa interlocutora dão-nos conta da implicação social do trabalho em parceria entre o Parque Natural de Montesinho e o Projecto de Escolas Rurais, que vêm cooperando há já muitos anos.

*“Já não sei bem precisar há quantos anos trabalhamos em cooperação, mas eu abracei desde início este Projecto porque vi que era uma maneira de o PNM estar ligado às escolas, através deste projecto interessantíssimo, uma vez que há um grande envolvimento das populações” (Técnica do PNM, 12).*

Também fica claro o papel do trabalho em parceria como possibilitador da expressão dos interesses particulares dos actores sociais que as constituem.

*“No Parque Natural de Montesinho, pequenas ou grandes há 88 aldeias e são núcleos populacionais. É um Parque Natural, humanizado. Só conseguimos passar a mensagem de conservação da natureza e de Educação Ambiental se tivermos a quem o fazer e são as pessoas das aldeias e são as crianças de agora para atingirmos futuramente os adultos” (Técnica do PNM, 62).*

Ou seja, as implicações sociais da parceria, como todas as alterações e mudanças sociais são perspectivadas em termos de futuro, *são as crianças de agora para atingirmos futuramente os adultos*. Um outro modo de ver a implicação social da parceria está presente nos discursos aqui transcritos, onde se referem actividades realizadas em parceria, nas quais os alunos, as populações e a escola estão interligados pelo trabalho realizado em cooperação de parceiros locais e das instituições que se mostraram disponíveis para participar, unindo os esforços.

*“As actividades continuar-se-ão a desenvolver nas próprias escolas e haverá dias em que as crianças se juntam nesse local e que poderão vir crianças de outros locais interagir uns com os outros” (Técnica do PNM, 74).*

Questionada sobre a possibilidade de encarar as actividades como podendo ser incluídas em dinâmicas de interacção educativa com o exterior e apoiadas pela própria autarquia, considerando aqui o exterior alargado para fora do concelho de Vinhais, esta interlocutora responde prontamente:

*“Obviamente!... e acho que é isso que se pretende com a Quinta da Educação e Ambiente, portanto, haver intercâmbio com outras*

*regiões. A nossa região de montanha com uma região de Litoral, com outras regiões" (Técnica do PNM, 76).*

E acrescenta ainda clarificando mais a sua posição e ao mesmo tempo proporcionando-nos mais elementos que nos permitem interpretá-los como implicações que a parceria tem no campo social rural.

*"Este projecto da Quinta da Educação e Ambiente, acho que é uma resposta que ainda se dá ao meio rural. O meio rural continua a ser carente de respostas e carente de iniciativas e dinâmicas. Para a aldeia é a valorização da própria aldeia. É a única maneira de a aldeia se fazer, notar, de se fazer sentir, é através dessa dita Quinta da Educação e Ambiente. De outro modo continuamos a ter aldeias esquecidas" (Técnica do PNM, 46, 60).*

São ainda implicações sociais das parcerias as alterações que provocam nas pessoas criando o desejo de estabelecer outro tipo de parceria (esta até com carácter mais formal, como por exemplo a estabelecida em torno da Quinta de Educação e Ambiente), podendo ser interpretada essa vontade a partir dos discursos deste nosso interlocutor e parceiro institucional de cooperação, quando se refere ao projecto da Quinta.

*"Sei lá estamos ainda a falar num projecto que estamos a dar os primeiros passos nele e estas coisas são sempre dinâmicas e então a gente vai em cada altura melhorando aquilo que entendemos que é possível melhorar e fazer lá, por exemplo, um dia diferente com os pais das crianças. Estamos também aí a implicar a população e, se calhar, a alguns deles até fará muito, o irem tomar conta daquilo que se vai fazer com os garotos na Quinta de Educação e Ambiente. E era bom que tivesse meios, equipamentos informáticos, uma sala multimédia e outras coisas assim do*

*género para que os garotos tomassem contacto com isso e acho que os pais também” (Presidente de Câmara, 80).*

Ou seja, um trabalho em parceria encarado como um processo dinâmico que exige a sua regulação incessante. Quando este nosso interlocutor refere que apenas se está a iniciar este processo da Quinta de Educação e Ambiente, está a admitir poder vir a regular o processo de parceria tendo em conta as dinâmicas que vai proporcionando em cada novo momento, *a gente vai em cada altura melhorando aquilo que entendemos que é possível melhorar e fazer lá, por exemplo, um dia diferente com os pais das crianças.* Essas dinâmicas realizadas através da cooperação dos parceiros locais são por nós interpretadas como potenciadoras de implicação das pessoas na vida socioeducativa com alguma relevância local, tal como é referido - *se calhar, a alguns deles até fará muito. E era bom que tivesse meios, equipamentos informáticos, uma sala multimédia e outras coisas assim do género para que os garotos tomassem contacto com isso e acho que os pais também.*

A análise e interpretação dos discursos que atrás foram sendo por nós efectuadas, vão sendo referenciadas a iniciativas realizadas no contexto geográfico do concelho de Vinhais. Trata-se de discursos relativos um núcleo de escolas do Projecto de Escolas Rurais e sobre um trabalho organizado em parceria de acção entre o PER, a autarquia, o Parque Natural de Montesinho e as Juntas de Freguesia das aldeias envolvidas (Moimenta, Vilar de Ossos, Penso, Tuizelo e Pinheiro Velho) e uma escola do centro da cidade de Amarante. Iniciativa a que

um dos nossos interlocutores faz uma referência positiva nos seus discursos.

*"Tive oportunidade de enaltecer a organização do ICE por ter levado a cabo experiências interessantes, então no caso concreto trazer crianças do Litoral para virem aqui conhecer a nossa realidade, acho que é de uma riqueza extrema para aqueles garotos, para aquelas crianças que levaram daqui experiências que nunca mais vão esquecer na vida. Nesse aspecto só posso enaltecer esse tipo de organizações que conseguem criar situações desse género, proporcionar esses convívios abertos entre as pessoas que integram uma comunidade escolar" (Presidente de Câmara, 34)*

### **1.3 IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS NA ACÇÃO EDUCATIVA EM MEIO RURAL**

A identificação de meios susceptíveis de serem utilizados localmente por um conjunto alargado de crianças, de jovens e de adultos, possibilita uma reflexão em torno de dinâmicas sociais de tipo colaborativo/cooperativo que permitam reorientar os fins educativos, tendo em conta a "necessidade de buscar a coerência entre os fins e os meios a utilizar - neste caso, entre a finalidade de formar pessoas democráticas e comprometidas com a democracia e os meios e estruturas para alcançar esses mesmos fins" (Jares, 2002:99).

Neste sentido, um nosso interlocutor refere a sua posição a propósito da participação de diferentes parceiros em



actividades educativas e fundamenta a sua opinião da forma que fica expressa no discurso aqui transcrito:

*“acho que há entidades que não têm nada a ver, não têm sensibilidade nenhuma para participar em órgãos, enfim onde se definem regras, regulamentos de uma escola, aí sou muito crítico. Outra coisa é a participação em actividades tendentes a integrar a comunidade, aí sim, acho que a Câmara tem que ter uma participação, como as juntas de freguesia, os pais, as crianças os familiares. Nesse aspecto só posso enaltecer esse tipo de organizações que conseguem criar situações desse género e proporcionar esses convívios abertos entre as pessoas que integram uma comunidade escolar. Então aí podemos, nesse aspecto, já meter, incluir as autarquias e a população em geral na escola. Este tipo de intercâmbios acho-os importantíssimos, eram importantes “dias diferentes” entre pessoas de diferentes zonas do país com culturas, tradições diferentes e o dia a dia também diferente” (Presidente de Câmara,34).*

A partir do discurso atrás transcrito pode perceber-se como este interlocutor percepçiona a valorização da acção educativa em meio rural. Por um lado, apresenta uma opinião crítica em relação à integração de diferentes entidades na vida interna da escola, ou seja, nos seus órgãos pedagógicos referindo que *há entidades que não têm nada a ver, não têm sensibilidade nenhuma para participar em órgãos, enfim onde se definem regras, regulamentos de uma escola, aí sou muito crítico*. Apesar disso, recentra a vida social e cultural da escola na participação de parceiros da comunidade, ou seja, *da população em geral* e de parceiros institucionais como a *Câmara e juntas de freguesia*. Essa valorização cultural e social de intercâmbios culturais e da aproximação social através de convívios de

integração pode ser percebida como uma valorização da acção educativa em meio rural, traduzida pelo nosso interlocutor através do que designa de *intercâmbios importantíssimos, entre pessoas de diferentes zonas do país com culturas, tradições diferentes e o dia a dia também diferente.*

Assim, reunindo diversos parceiros institucionais e individuais ou da comunidade, em torno de objectivos comuns, ainda que com diferentes interesses, parecem estar criadas algumas condições para tornar possível a construção de um projecto de parceria que articule o social e o educativo com um objectivo mais amplo de desenvolvimento local, ou seja, a articulação do tecido produtivo com o social nas dinâmicas socioeducativas e nas políticas de intervenção local.

Nesta linha de reflexão, um interlocutor refere o seguinte:

*"havendo uma organização seria sempre muito melhor. Se o Sr. Presidente da Câmara e as Juntas de Freguesia se entenderem e ao mesmo tempo colaborarem... colaborarem com os professores sempre por todos e programarem atempadamente as coisas, uma vez seria num lado outras vezes seria no outro e essa colaboração quer dizer juntar as pessoas não só os alunos, nem até só os pais dos alunos, nem só os professores, eu acho que esse convívio é importante para todas as criaturas mesmo da aldeia" (Habitante de uma pequena aldeia, 92).*

Deste modo, a parceria permite criar possibilidades educativas em meio rural e viabilizadas pela colaboração organizada das pessoas e das instituições - *uma organização seria sempre muito melhor. Se o Sr. Presidente da Câmara e as Juntas de Freguesia se entenderem e ao mesmo tempo colaborarem...*

*colaborarem com os professores sempre por todos e programarem atempadamente as coisas.*

Quando questionado sobre qual seria o papel das “criaturas da aldeia” às quais fez referência nos seus discursos refere a dimensão da confiança e que reportamos de muito importante em qualquer trabalho realizado por diferentes parceiros.

*“Ora bom, o papel das criaturas da aldeia, eu sei lá... ora bom, criavam-se, talvez... também é importante dizer assim, tornavam-se mais próximas dos jovens, mais próximas dos alunos, mais próximas dos professores, criar confiança entre si, penso que era muito importante” (Habitante de uma pequena aldeia, 94).*

Ainda sobre o papel das pessoas da aldeia enquanto parceiros locais com saberes específicos, refere outro interlocutor.

*“Na minha opinião, acho que as pessoas devem fazer e fazem, pois já acabámos de dizer os nossos aqui já conhecem esse nível, mas precisamente para professores e pessoas que venham, as pessoas explicam muito bem como se forma a castanha, como se tiram dos ouriços. É como dizer aqui da “castanheira”<sup>11</sup> a nós não nos diz muito, mas para quem vem de fora as pessoas explicam muito bem, precisamente ajudam muito... este castanheiro como é que foi plantado e explicam-lhe tudo muito bem” (Presidente de Junta de Freguesia, 223)*

De um modo simples, este interlocutor deixa indicadores bastante claros no seu discurso a partir do qual podemos verificar que valoriza os saberes das pessoas da aldeia e os

---

<sup>11</sup> “Castanheira” é o nome dada a um castanheiro centenário e muito, mas muito grande e, como tal, objecto de admiração de todas as pessoas.

considera tão úteis como quaisquer outros saberes escolarizados. Neste sentido, deixa antever que encara com naturalidade que as pessoas da aldeia possam ensinar as muitas coisas que sabem, *os nossos aqui já conhecem esse nível, mas precisamente para professores e pessoas que venham, as pessoas explicam muito bem.*

Numa outra fase da nossa “conversa” confirma o que atrás ficou referido, mostrando haver grande disponibilidade para aprender mas também para poder ensinar.

*“O tempo é sempre bom quando nos ensinam, o professor pode saber em coisas diferentes das... de... do nível das aldeias portanto, mas há pessoas da aldeia no caso do Sr. D., acho que há muita coisa que se aprende que não é só na escola que se aprende. O Sr. D. deu-nos um exemplo bom da parte do linho, como se trabalhava o linho, como se semeava o linho, essas coisas fazem parte da vida. É, porque vejamos o que não pôde escrever e ler, aprendeu outras coisas, temos aqui pessoas na aldeia que ajudam as crias a nascerem. Acho muito bom estas coisas que não as aprenderam muito à base de ensino, mas aprenderam por eles próprios com a experiência” (Presidente de Junta de Freguesia, 201,229).*

Assim, a partir do discurso deste nosso interlocutor podemos perceber que *não é só na escola que se aprende* e que há possibilidades de os saberes do contexto social rural influenciarem positivamente o modo como as crianças da escola rural aprendem e são educadas. Ou seja, *o que não pôde escrever e ler, aprendeu outras coisas*, refere o nosso interlocutor, coisas essas que interpretamos como saberes e que podem ser valorizados e tornados úteis através de processos de cooperação entre parceiros locais.

A escola da aldeia quando promove iniciativas que implicam a cooperação de parceiros locais na acção educativa valoriza os saberes experienciados e ancorados nos parceiros da comunidade e é encarada como um espaço de vida e de preparação para a vida. Essa dimensão é referida no discurso deste nosso interlocutor - *o Sr. D. deu-nos um exemplo bom da parte do linho, como se trabalhava o linho, como se semeava o linho.* A opinião deste interlocutor é referida na primeira pessoa, *acho muito bom estas coisas que não as aprenderam muito à base de ensino, mas aprenderam por eles próprios com a experiência,* mas é ainda reafirmada noutro nível discursivo, *essas coisas fazem parte da vida.* Verifica-se, então, que a acção educativa em meio rural pode ser alargada pela valorização de diferentes culturas e saberes adquiridos pela experiência, quando são incluídos nas práticas educativas quotidianas, por recurso à cooperação de parceiros da comunidade, isto é, “da promoção de diálogo entre culturas, mas também da própria valorização de muitas dessas culturas” (Rodrigues e Stoer, 1998:102).

O sentido de cooperação entre a escola rural e os parceiros da comunidade é também encarado a partir do discurso de uma nossa interlocutora como trazendo à escola e à aldeia novas e diferentes oportunidades educativas e também sociais, referidas no extracto do discurso a seguir transcrito.

*“Os temas que se têm escolhido também têm sido muito bons, mas é um dia que se torna inesquecível para as aldeias onde se têm realizado. Trazem dinâmicas completamente fora do comum em que há convivência, em que a escola está aberta ao exterior e é isso que acontece com os “Dias Diferentes”, em que os pais participam nas actividades da escola e principalmente que*

*valorizam certas actividades que se realizam nas aldeias e que eles pensam que já ninguém liga a isto. E com este Projecto de Escolas Rurais vão buscar-se os usos e costumes e são valorizados e isso é muito importante para as comunidades rurais" (Técnica do PNM, ,20).*

É de salientar que neste discurso se verifica uma referência a dois níveis que se implicam na vertente educativa, ou seja, a escola e a aldeia. Por um lado, há uma referência à escola que se abre à aldeia, *a escola está aberta ao exterior* e, por outro lado, verifica-se uma referência à valorização da aldeia recuperando as suas vertentes culturais e educativas através de um projecto de parcerias, *com este Projecto de Escolas Rurais vão buscar-se os usos e costumes e são valorizados e isso é muito importante para as comunidades rurais.*

A valorização das comunidades rurais pela via do educativo em parceria pode ser ainda interpretada a partir de outro extracto de discurso da interlocutora acima referida:

*"Nesse sentido sim é um pólo educativo que é criado ali naquele local físico, mas a Quinta da Educação e Ambiente, embora tenha o seu local de actuação e de intervenção, o seu local físico, as aldeias são envolvidas em todo este projecto. Vinhais/Quinta da Educação será ainda um pólo dinamizador de escolas em rede, que estão ligadas umas às outras e que vão estabelecendo as actividades dessas várias escolas num local. São escolas em rede" (Técnica do PNM, 56,72).*

No discurso desta interlocutora a Quinta da Educação e Ambiente, enquanto projecto de parceria, é também referida como uma outra forma de pensar o local, ou seja, como um *pólo dinamizador de escolas em rede*, capaz de influenciar toda a acção

educativa em meio rural, na medida em que *as aldeias são envolvidas* no seu todo.

Ao longo da “conversa” com os nossos interlocutores, quando lhes foi solicitado que falassem das suas expectativas em relação ao projecto da Quinta da Educação e Ambiente/Centro Rural de Inovação Educativa, referem o seguinte:

*“crio umas expectativas muito, muito grandes, imensas, se calhar até pus a tabela alta de mais, acho que o Centro Rural de Inovação Educativa ou Quinta da Educação já devia ter avançado há mais tempo. Acho que é um sonho que deve tornar-se o mais rapidamente possível em realidade à semelhança do que aconteceu noutros sítios, nomeadamente numa área protegida, a Lagoa de Santo André, embora seja uma coisa diferente daquilo que vai acontecer aqui em Montesinho. A Educação Ambiental não são questões só ligadas com o ambiente. Isto é um emaranhado de coisas que têm a ver umas com as outras. A escola é ainda a única ligação que temos nas nossas aldeias e eu falo do trabalho que aqui desenvolvo e é a única maneira de conseguirmos fazer a educação ambiental é junto da escola.”*  
(Técnica do PNM, 44, 18).

Esta interlocutora começa por referir *umas expectativas muito, muito grandes, imensas*, centrando os seus interesses na Educação Ambiental vista segundo uma perspectiva abrangente de globalização da acção educativa. Segundo Canário (1995), esta globalização da acção educativa traduz-se a quatro níveis: “o primeiro nível é o da emergência da pessoa como sujeito da sua própria formação integrando diferentes vivências experienciais(...); o segundo nível é o da diversidade de modalidades de aprendizagem. Correspondendo o processo

formativo a um processo de auto construção da pessoa ao longo da vida(...) a pessoa é influenciada pelo contexto ou ambiente em que vive, ecoformação, que pode ser mais ou menos rico em termos de ambiente e aprendizagem(...); o terceiro nível corresponde a encarar o processo educativo como um continuum que integra e articula diversos níveis de formação e da acção educativa: um nível formal(...), um nível não formal(...) e um nível informal(...); o quarto nível corresponde, em paralelo com idêntica evolução no campo do desenvolvimento, a processos de territorialização da acção educativa” (Canário, 1995:33).

Neste sentido, a nossa interlocutora esclarece a sua posição quando refere que *a única maneira de conseguirmos fazer a educação ambiental é junto da escola*, ou seja, numa interacção entre diferentes contextos educativos. A partir do extracto discursivo, *acho que é um sonho que deve tornar-se o mais rapidamente possível em realidade*, podemos inferir que considera importante para a escola e para a aldeia a parceria que viabiliza o projecto da Quinta da Educação e Ambiente, vendo neste projecto um modo de promover uma resposta educativa abrangente, isto é, a acção educativa interligada com as vertentes sociais e do ambiente. Nesta perspectiva, “conceber a acção educativa ao nível de um território consiste justamente em tentar criar situações de interacção fecunda entre diversas modalidades de aprendizagem, entre diferentes níveis de formalização, entre diferentes instituições educativas(...). Reforçar o potencial educativo de um território equivale, naturalmente, a esbater fronteiras tradicionais entre



modalidades de socialização e de educação escolar e portanto a valorizar os processos educativos não formais enquanto matriz mais global do processo educativo, no qual se integra a educação escolar. A educação não formal surge, assim, como a face até há pouco tempo não visível do icebergue educativo, constituindo-se como uma prioridade estratégica da educação educativa” (Canário, 1995: 33-34).

A propósito de expectativas sobre a Quinta da Educação e Ambiente, outra interlocutora refere também o seguinte:

*“na aldeia, no caso concreto deste ano lectivo, nunca me senti só senti sempre a solidariedade das pessoas da aldeia, a ponto de eu sentir que se por qualquer motivo eu precisasse de alguma coisa, eles estavam disponíveis, mas qualquer pessoa... para me apoiar e para me ajudar. Eu conceber o ensino dentro de quatro paredes não, eu não sou capaz de trabalhar assim, mas, quem dá alma quem dá vida ao edifício é o professor e os alunos, porque o edifício sem professor e sem alunos não tem alma, não tem vida” (Professora que integrou o PER, 72).*

Através deste extracto de discurso podemos perceber que esta interlocutora valoriza a solidariedade no trabalho educativo em meio rural, adiantando ainda que, profissionalmente, concebe o trabalho educativo em cooperação, *o ensino dentro de quatro paredes não, eu não sou capaz de trabalhar assim* e, de seguida, emite a sua opinião sobre a escola e sobre o ensino dizendo que *o edifício sem professor e sem alunos não tem alma, não tem vida*.

Ainda sobre as expectativas face à parceria da Quinta da Educação outra interlocutora diz o seguinte:

*“representa uma parte de nós e para as escolas, acho que é um*

*espaço onde podem receber crianças doutros sítios. Eu já nem digo de outros sítios de fora, pronto, que isso é importante e se calhar até é muito bom para o concelho de Vinhais, vêm os filhos numa fase, passam uns dias e depois também um dia chamarão os pais e também voltarão. É importante, isso tudo pode acontecer, mas para os nossos, porque é que os meninos de Paçó, de além do rio não podem vir aqui à Quinta da Educação? Acho que é uma forma de não deixar morrer muitas coisas. Se calhar até são vários as vertentes da Quinta... diferentes culturas, um espaço mais alargado... Agora eu não sei como vou explicar, mas há gente capaz para fazer isso e explicar isso. Eu compreendo a ideia, mas para dizer aos professores e para os convencer não serei muito capaz, mas há gente capaz. Eu acho que a vossa colaboração também será muito importante para pôr a funcionar o dito museu, porque há muitos entraves" (Presidente de um Conselho Executivo, 133).*

Pelo discurso desta nossa interlocutora podemos perceber a existência de uma implicação pessoal e profissional na parceria do projecto da Quinta da Educação e Ambiente, quando afirma, *representa uma parte de nós*. Há ainda uma referência a *diferentes culturas*, que o referido projecto pode pôr em presença passando também por um processo ou *uma forma de não deixar morrer muitas coisas*. Verifica-se no discurso uma referência a uma vertente educativa em meio rural que a parceria implica e possibilita, ou seja, o desenvolvimento do local considerando para tanto a colaboração de todos, *a vossa colaboração (ICE) também será muito importante para pôr a funcionar o dito museu*, isto é, a colaboração de todos com os seus diferentes saberes e com os quais pode colaborar *há gente*

*capaz para fazer isso e explicar isso, para dizer aos professores e para os convencer.*

Nesta linha de pensamento se pode situar a acção socioeducativa local, através da qual “a relação entre desenvolvimento e educação tende a deixar de ser entendida como uma relação de linearidade. Estamos no tempo das abordagens territoriais em que o processo de desenvolvimento local, constitui, ele próprio, um processo educativo” (Canário, 1995:32).

Assim, a partir da convergência de interesses dos diferentes parceiros locais, em torno de objectivos nucleares, fica possibilitado o desenvolvimento de um projecto, de valência socioeducativa organizado em parceria, para poder ser desenvolvido com a cooperação dos diferentes parceiros.

## **2. ESCOLA RURAL E PARCEIROS LOCAIS EM COOPERAÇÃO: UMA REDE DE RELAÇÕES E VANTAGENS EDUCATIVAS E SOCIAIS LOCAIS**

### **2.1 COMO SÃO PERCEPCIONADAS AS PARCERIAS PELOS INTERLOCUTORES?**

Num processo de parceria da escola rural com os diferentes parceiros locais é importante que todos os parceiros defendam objectivos comuns na promoção e afirmação do local,

contrariando “a imposição de uma lógica e de uma especificidade nacional às lógicas e às especificidades locais (Correia, 1998:11). No entanto, no processo de parceria há legítimos interesses de cada um dos parceiros, tal como é referido por uma das nossas interlocutoras, “há interesses diferentes e é justo que haja” (Presidente de um Conselho Executivo, 91). Esta interlocutora no discurso que se transcreve refere que as parcerias são vantajosas para o meio rural.

*“Isso traria mais vantagens, a parceria traz mais vantagens. Agora enquanto ainda não está tão bem organizada..., mas se se organizasse melhor e as pessoas soubessem quais são os seus deveres, o que vamos fazer, as suas responsabilidades, porque parece que andamos ao faz favor, andar ao faz favor não” (Presidente de um Conselho Executivo, 59).*

Porém, de acordo com uma interpretação desse discurso as vantagens referidas poderiam ser conseguidas através de uma organização capaz de clarificar bem os deveres de cada um dos parceiros e as responsabilidades a assumir e, por outro lado, as relações entre parceiros não estariam sujeitas a relações de dependência. A partir dessa afirmação e complementada pela que se segue - *se as pessoas soubessem quais são os seus deveres, o que vamos fazer, as suas responsabilidades* - pode perceber-se que esta interlocutora propõe parcerias orientadas por relações horizontais de trabalho entre parceiros que assumem as suas responsabilidades.

Outra interlocutora apresenta uma opinião idêntica à anterior no que tem a ver com o modo como percepção as relações de cooperação entre parceiros.

*“Todas as responsabilidades penso que não... seria... tem que ser*

*com outras entidades, agora piramidal nunca, mas que a autarquia tenha a sua interferência, mas totalmente não. Tem que estar sempre com outras instituições, creio eu. Desde que seja a organização da escola em parceria, tudo bem. Entender como uma dependência quase completa da autarquia, isso não concordo. Mas a escola em parceria, de pleno acordo" (Técnica do PNM, 40) (Técnica do PNM, 34).*

Questionada sobre o que pensava de uma organização piramidal, de forma que as autarquias passassem a ter todas as responsabilidades ao nível da escola, refere de forma categórica, *uma dependência quase completa da autarquia, isso não concordo, tem que ser com outras entidades, agora piramidal nunca, ou seja, esta interlocutora, tal como a anterior, não defende relações verticais para a realização de trabalho em parceria, mas sim a partilha das responsabilidades, ou seja, que a autarquia tenha a sua interferência, mas totalmente não, tem que estar sempre com outras instituições, creio eu.* Deste modo, esta interlocutora percebe as parcerias como relações de trabalho entre parceiros locais, da comunidade e institucionais, que partilham responsabilidades na acção.

*"Temos procurado temas ligados com o ambiente e se isto for bem agarrado por todas as entidades que participam, obviamente que é um veículo de desenvolvimento, posso mesmo dizer que é uma mais valia para as comunidades que participam nestes Dias Diferentes. Eu vou-te ser sincera, penso que há professores que já agarram essas dinâmicas, mas ainda os há que vêem o "Dia Diferente" apenas um dia de festa. Pretende-se, obviamente que o "Dia Diferente" seja também um dia de festa, mas que traga também mudanças e penso que alguns professores ainda não agarraram completamente essa ideia não só por não estarem bem*

*sensibilizados, mas também pela grande mobilidade que ainda existe nos professores do 1º ciclo” (Técnica do PNM, 22,24).*

Ou seja, esta interlocutora encara a parceria como um *veículo de desenvolvimento* e ao mesmo tempo como *uma mais valia para as comunidades*, implicando *mudanças* na comunidade de meio rural. Segundo o ponto de vista desta nossa interlocutora a *grande mobilidade que ainda existe nos professores* pode constituir-se como um obstáculo ao desenvolvimento de acções educativas e sociais em meio rural.

Num outro extracto do discurso dessa interlocutora fica bem expressa a sua opinião através da qual, sem apresentar desvantagens das parcerias, aponta, no entanto, alguns entraves.

*“Penso que das falhas que há é precisamente essa grande mobilidade dos professores. Não há um enraizamento dos professores às aldeias onde estão a trabalhar e depois essas dinâmicas por vezes diluem-se um bocado porque é preciso conhecer bem as tradições de cada aldeia, conhecer bem a população e ter uma ligação muito, muito directa com as pessoas. E quando se está apenas um ano não se chega a conhecer bem essas dinâmicas, esta é a minha opinião” (Técnica do PNM, 26).*

Essas falhas a que esta interlocutora faz referência são imputadas à *grande mobilidade dos professores* e têm a ver com o modo como a interlocutora vê o desenvolvimento de actividades em meio rural, ou seja, tendo em conta *um enraizamento dos professores às aldeias onde estão a trabalhar* para deste modo poderem *conhecer bem as tradições de cada aldeia* e assim, depois de conseguirem *uma ligação muito, muito directa com as pessoas*

estarem em condições de promover o envolvimento de parceiros e da comunidade da aldeia.

Para esta interlocutora, a parceria da escola rural com os parceiros locais é encarada, tal como já atrás ficou referido, como um *veículo de desenvolvimento* e uma *mais valia para as comunidades*, mas é ainda equacionada sob o ponto de vista de uma resposta que as aldeias necessitam, face ao abandono a que estão votadas:

*"Este projecto da Quinta da Educação e Ambiente, acho que é uma resposta que ainda se dá ao meio rural. O meio rural continua a ser carente de respostas e carente de iniciativas e dinâmicas e com o outro processo de concentrar as escolas e de desligar as crianças de onde elas provêm é esquecer completamente o meio rural. Acho que é o que este projecto não quer e que no fundo a filosofia das áreas protegidas também não quer. Por isso, este projecto da Quinta de Educação e Ambiente é também uma resposta a um dos grandes problemas, o problema de que as áreas protegidas sofrem principalmente as de Interior, que é a desertificação das aldeias e o desligar as pessoas das vivências quotidianas nas aldeias" (Técnica do PNM,60).*

Mais uma vez está patente o interesse manifesto desta interlocutora e parceira do projecto da Quinta da Educação e Ambiente, quando equaciona a parceria em função da defesa das áreas protegidas. Porém, a preocupação primeira que o discurso revela é dirigida a *uma resposta que ainda se dá ao meio rural*, através do trabalho de cooperação entre parceiros, cuja preocupação mais forte tem a ver com o problema da *desertificação das aldeias e o desligar as pessoas das vivências quotidianas nas aldeias*.

Assim, as parcerias são percebidas por esta interlocutora como respostas positivas e urgentes que ainda se podem dar ao meio rural tendo em conta uma convergência entre filosofias de acção dos diferentes parceiros, que se articulam no sentido de criar dinâmicas sociais e educativas que contemplem o fenómeno de desertificação e esquecimento dos meios rurais e são por ela consideradas como mais valias para as comunidades rurais.

A parceria da escola rural com parceiros da comunidade e parceiros institucionais é ainda percebida de modo diferente por outro interlocutor quando refere o seguinte:

*“outra coisa é a participação em actividades tendentes a integrar a comunidade, aí sim, acho que a Câmara tem que ter uma participação, como as juntas de freguesia, os pais, as crianças os familiares. Então aí podemos, nesse aspecto, já meter, incluir as autarquias e a população em geral na escola” (Presidente de Câmara,34).*

De acordo com o excerto do discurso deste interlocutor percebe-se que encara positivamente a participação dos parceiros locais e institucionais na escola ao nível da vertente social, ou seja, *a participação em actividades tendentes a integrar a comunidade, aí sim, acho que a Câmara tem que ter uma participação, como as juntas de freguesia, os pais, as crianças os familiares.*

Apesar de se mostrar crítico no que tem a ver com a cooperação dos diferentes parceiros nas actividades escolares, conforme foi possível perceber no discurso anteriormente interpretado, assume outra posição mais moderada no extracto do discurso que adiante transcrevemos.



*“Vejo a Quinta da Educação como qualquer coisa que não tem nada a ver com a concentração de escolas. Vai estar disponível para todos os agrupamentos e para todas as escolas e o que se vai lá fazer é apenas a de complementar tudo aquilo que nós entendemos que faz parte do desenvolvimento da criança, não devem fazer-se as mesmas coisas que eles fazem na escola é complementar a outras coisas. Não deve ter-se a ideia de ir ensinar a tabuada, o 3 vezes 2, o B,A-BA ou coisas do género. Deve-se partir com um bocado de imaginação para outro tipo de interesses que ajudem a formar a criança. Diversificar aqui um bocado aquilo que é o ensino-aprendizagem” (Presidente de Câmara, 72,76).*

A partir da interpretação deste extracto do discurso, quando é focado o assunto da parceria no projecto Quinta da Educação e Ambiente, pode perceber-se que para este interlocutor a parceria vai permitir abrir outros campos de possibilidades para *outro tipo de interesses que ajudem a formar a criança*, para um ensino-aprendizagem mais diversificado, ou seja, *deve-se partir com um bocado de imaginação* e sem qualquer tipo de preocupação com *a ideia de ir ensinar a tabuada, o 3 vezes 2, o B,A-BA ou coisas do género*.

Para este nosso interlocutor, a parceria situa-se ao nível da cooperação entre parceiros da comunidade e institucionais com a escola rural no que tem mais a ver com as relações de socialização dos alunos na comunidade, ou seja, *não devem fazer-se as mesmas coisas que eles fazem na escola é complementar a outras coisas*. Porém, levanta algumas reservas a uma integração dos parceiros na vida da escola, ou seja, no que se entende mais concretamente por actividades escolares, representadas na

expressão usada pelo nosso interlocutor de *ensinar a tabuada*, o 3 vezes 2, o B,A-BA ou coisas do género.

Outra percepção de parceria aparece expressa no discurso de outra interlocutora que faz uma referência ao trabalho partilhado e à disponibilidade e interesse dos parceiros para tentarem perceber o ponto de vista dos outros.

*"Sim, aquela reunião pareceu infrutífera, pareceu infrutífera, mas os frutos vêm depois. Foram-se aproximando e fomos dialogando e foi mais fácil o diálogo depois. As pessoas que não estiveram tiveram o cuidado de saber, de perguntar e de tentar saber o que se passou. O trabalho com os parceiros complica um pouco as coisas, pois complica. Cada um é que sabe o que pode dar. Da discussão é que nasce a luz, porque eu imaginava que a Rádio Vinhais até podia responder a certas sugestões que nós lhe fizéssemos e vim entregar a carta pessoalmente. Disse-lhe o que estávamos a fazer. No fim ele até me deu uma ideia facilíma de pôr em prática, sem grande trabalho para os professores. Mais um parceiro, a Rádio Vinhais é mais um parceiro"* (Presidente de um Conselho Executivo, 79,85)

Através da análise deste extracto do discurso percebemos que esta interlocutora faz referência à lógica da sinergia que também caracteriza o trabalho em parceria, dimensão que não vimos focada por outros interlocutores, ou seja, pode perceber-se que encara com confiança o trabalho entre parceiros, *aquela reunião pareceu infrutífera, pareceu infrutífera, mas os frutos vêm depois*. Essa crença depositada na parceria ainda pode perceber-se a partir da afirmação, *no fim ele até me deu uma ideia facilíma de pôr em prática, sem grande trabalho para os professores*.

Apesar de reconhecer que *o trabalho com os parceiros complica um pouco as coisas*, esta interlocutora acredita no

trabalho em parceria, desde que os parceiros se predisponham a dialogar e tenham interesse, *foram-se aproximando e fomos dialogando e foi mais fácil o diálogo depois*. No discurso desta interlocutora pode perceber-se que, tal como outros interlocutores, também faz uma grande aposta na responsabilidade assumida por cada parceiro, *cada um é que sabe o que pode dar e, além disso, a aposta incide ainda no diálogo aberto, da discussão é que nasce a luz e acreditando que os frutos vêm depois*, os quais podem impulsionar a colaboração de novos parceiros, *mais um parceiro, a Rádio Vinhais é mais um parceiro*.

Através da análise do discurso de outro interlocutor podemos perceber que encara de forma diferente a parceria da escola rural com os diferentes parceiros, isto é, a parceria na lógica do recurso.

*"Bem, eu se estiver a jogar à sueca, se o meu parceiro quiser jogar à sueca tem que se unir. Lá está, quer dizer, acho que a escola ser parceiro penso que é isso. Quando a escola precisa de auxílio, de transporte de juntar escolas, terá que ser, com certeza a Câmara a financiar, a apoiar e nós a ajudar, pronto, nesse convívio. Na questão de ensino penso que não"* (Habitante de uma pequena aldeia, 78,84).

A parceria da escola rural com os diferentes parceiros locais é interpretada por este nosso interlocutor, às luz das suas vivências, ou seja, uma união de interesses e de esforços, *se o meu parceiro quiser jogar à sueca tem que se unir. Lá está, quer dizer, acho que a escola ser parceiro penso que é isso*. Percebe-se ainda pela interpretação do discurso que este interlocutor também valoriza na parceria a partilha das responsabilidades das instituições parceiras, *quando a escola precisa de auxílio, de*

*transporte de juntar escolas, terá que ser, com certeza a Câmara a financiar, a apoiar e dos parceiros locais e nós a ajudar, pronto, nesse convívio. É interessante perceber que este interlocutor, tal como outros também o fizeram, em matéria de ensino deixa expressamente algumas reservas à cooperação, neste caso concreto é referente à autarquia, na questão de ensino penso que não.*

## **2.2 QUEM É EDUCADOR EM MEIO RURAL**

A escola rural em parceria pretende ocupar um espaço de promoção do local e da afirmação de novas formas de assumir o educativo em meio rural, ou seja, o encarar uma ruralidade diferente e para isso conta com os parceiros locais, pois “a escola não mudará contra a vontade dos seus actores ou então mudará superficialmente” (Perrenoud, 2002:101). Analisamos aqui uma escola que se inscreve no processo de mudanças sociais locais, assumindo-se como provocadora dessas alterações, mas também no sentido de que a “escola rural é um meio vivo para a criança e faz parte do seu ambiente: torna-se verdadeiramente um meio educativo à sua medida. É nesta situação que a criança constrói melhor a sua identidade” (Jean, 1995:44).

Um interlocutor nosso aponta a aldeia e as pessoas da aldeia como potenciais educadores, ou seja, como detentores de conhecimentos específicos que podem ser disponibilizados às crianças que frequentam a escola em meio rural, quer dizer, é

um espaço educativo de partilha de saberes diversos que complementam o universo educativo dos alunos em meio rural.

*"As criaturas da aldeia, portanto, as pessoas da aldeia, há muitas pessoas que têm uma data de experiências, de conhecimentos de coisas que hoje não se praticam, não se fazem. Quer dizer, mas penso que era importante, mesmo não fazendo... mesmo não fazendo, por exemplo esses determinados trabalhos, era importante que os alunos fossem tendo conhecimento disso. Portanto, acho que esses conhecimentos dessas pessoas das aldeias eram importantes para serem transmitidos, mesmo que não sejam para praticarmos e apenas termos conhecimento deles" (Habitante de uma pequena aldeia, 96).*

Assim, através do discurso deste interlocutor pode perceber-se que considera importantes os conhecimentos que as pessoas têm e que os alunos de hoje aprendam saberes e costumes que marcaram uma época, *eram importantes para serem transmitidos, mesmo que não sejam para praticarmos.*

Noutra fase da nossa "conversa", este interlocutor deixou ainda outra nota a propósito da educação em meio rural, embora não seja necessariamente característico da educação em meio rural, permite-nos perceber um pouco melhor a sua posição.

*"Acho que é assim um bocado, sei lá. Eu acho que as crianças educam-se com professoras formadas e especializadas, mas também precisam um bocado do carinho e do apoio dos pais" (Habitante de uma pequena aldeia, 50).*

A partir do discurso transcrito, a análise que dele fazemos permite apontar para considerarmos que para este interlocutor pode ser educador quem tem formação, *as crianças educam-se com*

*professoras formadas e especializadas. No entanto, refere ainda que as crianças precisam de um bocado do carinho e do apoio dos pais. A referência ao carinho e afecto das crianças foi várias vezes referido por este interlocutor.*

*"As crianças, como aliás o senhor sabe, não são capazes e temos de ser nós, os adultos a olhar por elas. E temos de pensar dar-lhe o melhor: dar-lhe a melhor educação, dar-lhe o melhor conforto, carinho... Isso, para mim, é das coisas mais importantes é das maiores evoluções que houve, na questão das crianças, é essa a maior evolução" (Habitante de uma pequena aldeia, 20).*

Ou ainda noutro episódio onde o mesmo interlocutor considera um bom professor quando este tem formação para ensinar.

*"A escola de hoje com a escola do meu tempo acho que não tem grande comparação. Tínhamos que aprender à força e senão era régua, era vara, era puxão de orelhas, era essas coisas todas. Eu acho, que isso era mau, eu penso que talvez fosse falta de a professora não estar preparada para ensinar. Nas palavras que eu posso arranjar eu acho que o professor é que faz a escola. Ora bem, se esse professor está bem formado sabe ensinar. Quando o mestre é mau não sabe ensinar, os alunos não podem aprender. Era isso que acontecia quando havia professores mal formados. Penso que hoje não acontece isso, pelo menos não deve acontecer, mas penso até que não acontece" (Habitante de uma pequena aldeia, 74).*

Neste sentido, este interlocutor considera educador em meio rural o professor, desde que esteja bem formado, *se esse professor está bem formado sabe ensinar* e considera ainda educadores as pessoas da aldeia, sobre matérias que aprenderam por experiência de vida *as pessoas da aldeia, há muitas pessoas que*

*têm uma data de experiências, de conhecimentos. Quer dizer, “ao nível educativo está em causa a criação de sinergias entre diferentes níveis, modalidades e parceiros de acção educativa, bem como o reforço do potencial educativo do espaço local enquanto “ambiente” de aprendizagem, ou seja, a sua “enducogenia”” (Canário, 1995:34).*

Ao mesmo tempo, esse interlocutor refere ainda a pertinência de determinados saberes que podem ser adquiridos praticando algumas actividades rurais.

*“A mim parece-me que não é desonra nenhuma, para qualquer criatura, mesmo que até tenha um curso, aprender este tipo de coisas, saber apanhar uma cesta de castanhas, não lhe faz mal nenhum” (Habitante de uma pequena aldeia, 64).*

A propósito de saberes das pessoas da aldeia outro interlocutor refere o seguinte:

*“a sabedoria do nosso mundo rural foi adquirida pela experiência. Tem a ver com a lua e ponto final. Ficaram desiludidos porque no início da lua choveu e agora não continuou a chover e eles diziam todos: agora começou e tem que ir até ao fim e não aconteceu, não é. Quer dizer, ficam um bocado... mas não interessa na próxima lua já se aplica e isso é que vale” (Presidente de Câmara, 38).*

Através deste extracto de discurso percebemos que este interlocutor também considera, tal como o anterior, que a sabedoria do nosso mundo rural foi adquirida pela experiência e é um saber útil e reconhecido para o mundo rural.

“Na nossa sociedade, a escola é um dos lugares privilegiados de educação e de transmissão de saberes. Mas ela vem sendo cada vez mais posta em causa pela importância de

certos meios de comunicação e pela mudança dos nossos modos de vida” (Calvi, 1995:87). Tendo em conta que não se aprende apenas na escola e que o próprio contexto social também pode educar, os recursos do contexto rural ganham um outro valor no processo de desenvolvimento local. Um dos nossos interlocutores considera que as crianças podem aprender coisas muito diversas com as pessoas da aldeia em contacto directo com o contexto social rural. Esta posição inscreve-se na abertura da escola ao meio, isto é, “abrir largamente a escola ao seu ambiente, é multiplicar infinitamente as informações (num sentido muito lato) recebidas (“o receber”) e as possibilidades de as enviar (“o emitir”)” (Calvi, 1995:87).

*“Estão a aprender mesmo por a aldeia, aprendem coisas diferentes. Portanto, aí acho bem que os professores se disponham a dar conhecimento para certo nível mais tarde. Olha estivemos com o Sr. professor a ver este, a ver esta casa, infelizmente até que já esteja a cair ou a esborralhar-se (risos do Sr. F.), como nós dizemos, mas precisamente pelo menos ficam com estas ideias e acho bem” (Presidente de Junta de Freguesia, 199)*

Quer dizer, segundo este interlocutor o professor tem a obrigação de ensinar coisas úteis aos alunos, saberes para a vida, *acho bem que os professores se disponham a dar conhecimento para certo nível mais tarde*, no entanto, os alunos também *estão a aprender mesmo por a aldeia, aprendem coisas diferentes*.

Outra interlocutora considera que o meio rural é importante para passar a mensagem de educação ambiental.

*“É tudo o que tenho vindo a dizer até agora. Agora falo defendendo um bocado a minha dama. É a educação ambiental em pleno meio rural. Acho que é essa mensagem que eu, enquanto*



*técnica de ambiente nesta área protegida quero que seja transmitida é educação ambiental a todos os níveis começando com as crianças para atingir os mais velhos” (Técnica do PNM, 66).*

Deste modo, esta interlocutora considera que o meio rural é simultaneamente um meio educador *é a educação ambiental em pleno meio rural* e um meio que pode ser educado *educação ambiental a todos os níveis começando com as crianças para atingir os mais velhos.*

Outra interlocutora que esteve ligada à Educação de Infância Itinerante refere que a escola era em sítios menos convencionais do que os que habitualmente estamos habituados a considerar.

*“E encontrávamo-nos muitas vezes lá na casa de uma miúda e na escola e no café e em todos os sítios era escola. Em todos os sítios era escola” (Presidente de um Conselho Executivo, 34)*

Neste sentido, de acordo com a análise do discurso transcrito, podemos considerar que o contexto rural e as pessoas da aldeia são potenciais educadores em meio rural.

Esta ideia atrás referida é corroborada por outra interlocutora no discurso que transcrevemos.

*“Se tu escreveres o texto baseado nas tradições da aldeia, consegues dá-lo à mesma e com muito maior riqueza, porque está-se a aproveitar aquilo que os miúdos já ouviram falar... eu acho que é aí que nós temos que nos basear, portanto não é... pegar e seguir o manual... mas construir nós as nossas próprias histórias aproveitando a realidade que nos é oferecida pela localidade onde estamos” (Professora que integrou o PER, 62)*

De acordo com a análise do discurso desta interlocutora é possível perceber que o professor é educador em meio rural e ao conseguir adaptar os conteúdos às vivências e saberes dos alunos está a permitir uma melhor educação, ou seja, *se tu escreveres o texto baseado nas tradições da aldeia, consegues dá-lo à mesma e com muito maior riqueza, porque está-se a aproveitar aquilo que os miúdos já ouviram falar.*

A mesma interlocutora mais uma vez reforça a ideia de educação dependente do professor e do que ele consegue fazer em termos de articulação da escola com o contexto rural local.

*“Só depende de nós, de nós professores, chamar para a escola, portanto, abrir a escola porque ela tem que ser aberta... à comunidade e incluirmos e inserirmos naquele ambiente e dali partindo para tudo o que eles nos podem dar... portanto... e eu acho que a escola é... pode ser dependendo de nós, nós temos um papel fundamental eu continuo a dizê-lo, dependendo de nós pode ser ah... a luz ao fundo do túnel, sem dúvida nenhuma!”*  
(Professora que integrou o PER, 86).

Assim, “quanto mais as relações (a comunicação) na estrutura escola tiverem conteúdos e formas múltiplas, mais ela “agirá” sobre o exterior e mais esse exterior “agirá” sobre ela” (Calvi, 1995:85).

Outro interlocutor refere ainda a educação como elemento fundamental na vida dos alunos.

*“Essa é a intervenção que eu faço sempre e que lhes peço que de facto tratem bem a juventude do meu concelho e tratá-los bem não é só dar-lhes carinho, mas também administrar-lhe sabedoria é importante. É um aspecto importante”* (Presidente de Câmara, 20).

No discurso deste nosso interlocutor podemos perceber que defende a educação formal, a sabedoria ao mesmo tempo que o afecto, o carinho *e que lhes peço que tratem bem a juventude do meu concelho e tratá-los bem não é só dar-lhes carinho, mas também administrar-lhe sabedoria.*

De um modo geral os nossos interlocutores consideram que em meio rural o professor da escola da aldeia pode ser educador, tal como as instituições locais e as pessoas da aldeia. Ou seja, os parceiros da comunidade e os parceiros das instituições podem ser considerados educadores em contexto rural, porque perspectivam a participação dos parceiros locais que assumem um papel central e podem influenciar activamente a educação dos alunos da escola rural. Essa influência pode verificar-se através de informações directas na escola, em cooperação com o professor ou através de informações indirectas, por contacto dos alunos com o meio rural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, a parceria é encarada como uma possibilidade de (re)configuração da escola rural e da aldeia social, reflectindo sobre novas e diferentes possibilidades de encarar a(s) ruralidade(s) sociais, educativas e culturais. Nesta linha de reflexão e de acção torna-se possível desenvolver formas diferenciadas de cooperação entre os diferentes parceiros locais institucionais e da comunidade. Assim, a cooperação é percebida numa lógica plural e não um simples somatório de tarefas realizadas por diferentes indivíduos e/ou instituições. Ou seja, a acção socioeducativa em cooperação é fundamentada na convergência de filosofias de parceiros diferentes, assenta na responsabilização dos parceiros, estrutura-se na interajuda e acção conjunta. A cooperação entre os parceiros locais e a escola rural desenha-se em torno do princípio da valorização de diferentes saberes ancorados em diferentes contextos e parceiros, tendo como objectivo reabilitar novas formas de participação e cidadania das pessoas que habitam em meio rural.

Neste sentido, a parceria da escola rural com os diferentes parceiros locais é encarada numa lógica aditiva, isto é, a parceria pode tornar-se num processo de desenvolvimento social gerador de mais valia para o local. De acordo com essa perspectiva, foi possível verificar neste estudo que a parceria possibilita a realização de iniciativas socioeducativas diversificadas e potenciadoras do envolvimento das pessoas da aldeia e de instituições locais.

As iniciativas sociais e educativas a que nos referimos foram objecto de uma observação-participação ao longo do estudo, tendo como referência actividades diversas realizadas em diferentes aldeias do concelho de Vinhais, no âmbito do Projecto de Escolas Rurais.

A experiência de trabalho em parceria entre a escola rural e os parceiros locais apresenta implicações educativas e sociais que são passíveis de aplicação a situações e contextos com idênticas características, no entanto, não temos dados que nos permitam fazer quaisquer generalizações.

Tomando como referência as actividades realizadas em cooperação com diferentes parceiros locais, no âmbito do projecto atrás referido, as actividades constituíram-se simultaneamente como objecto da nossa observação e participação, na qualidade de observador-participante. Enquanto observador da acção e assumindo um difícil, mas intencional distanciamento, foi possível estabelecer contactos directos com os diferentes parceiros, com as pessoas das aldeias envolvidas, com as crianças das diferentes escolas e com os nossos interlocutores privilegiados, situação que nos permitiu partilhar opiniões sobre os processos em desenvolvimento, perceber diferentes elementos culturais presentes nas actividades e tomar contacto com diversas formas de saber, que se tornaram muito úteis na interpretação dos discursos e na compreensão de comportamentos e atitudes.

Neste sentido, pudemos verificar que o trabalho em cooperação permite uma implicação física e social das aldeias, ou seja, é toda uma dinâmica socioeducativa que as atinge por

dentro e que impulsiona a mobilização dos parceiros locais. A escola rural e a aldeia social, quando são valorizadas as relações de convivência e sociabilidade entre as crianças, as pessoas das aldeias e das instituições, constituem-se como uma forte referência identitária local para as crianças e adultos.

Actualmente a parceria é um conceito que adquiriu alguma centralidade na reflexão sobre novas propostas ou reformas educativas em diversos países, o que implica também outros modos de organizar a escola e de a (re)pensar, tendo presente a(s) função(ões) que lhe é/são solicitada(s). Neste sentido é importante perceber que os professores quando trabalham com diferentes parceiros locais adquirem novas competências profissionais que vale a pena começar a valorizar. Ao longo do estudo fomos percebendo que os professores que já conheciam o Projecto de Escolas Rurais, ou seja, já tinham trabalhado com diferentes parceiros locais, apresentavam novas soluções educativas mais flexíveis que passavam pela participação dos parceiros na acção educativa, quer dentro da sala de aula, quer noutros locais. Esses professores apresentam ainda novas competências profissionais no modo como valorizam e integram os saberes da comunidade no currículo, ora recorrendo à participação de pessoas da aldeia em trabalhos escolares, ora levando as crianças a observar e/ou participar em actividades ou trabalhos rurais.

Nesta investigação centrada nas relações de cooperação em parceria entre a escola rural e os diferentes parceiros locais, que remetemos para a singularidade de estudo de caso, percebemos que a expressão do poder local na escola rural, de

um modo geral, não tem acompanhado as expectativas de professores e de pessoas das aldeias.

É de salientar, no entanto, que a autarquia e muitas juntas de freguesia do concelho de Vinhais têm participado institucional e individualmente nas diversas iniciativas atrás referidas, no âmbito do Projecto de Escolas Rurais, pelo que, de acordo com as posições manifestadas pelas pessoas das aldeias e pelos nossos interlocutores, a cooperação dos diferentes parceiros locais tem sido facilitadora de iniciativas educativas e sociais com envolvimento da escola rural e da aldeia. Porém, a imagem da intervenção do poder local no contexto rural continua a ser percebida como uma expressão frágil na acção educativa local, situação esta que se deve mais a um fraco reforço de autonomia financeira, do que à falta de vontade das autoridades locais.

Ao longo desta pesquisa realizada em meio rural e tendo ainda em conta a experiência profissional adquirida na docência em escolas rurais e no acompanhamento e promoção de actividades educativas diversas, temos vindo a perceber que o trabalho realizado em cooperação de parceiros da comunidade e institucionais com a escola rural potencia a afirmação do sentido de pertença das crianças ao local e pode constituir-se como um pólo de desenvolvimento local através da constituição de redes de relações sociais.

Constatamos ainda, através da análise e (re)interpretação de fragmentos discursivos de "entrevistas" com os nossos interlocutores, que a escola rural em rede permite criar outras respostas significativas para os alunos no campo das

sociabilidades, o que lhes possibilita apreender o mundo físico e social. Ou seja, o sentido de proximidade e de pertença ao local potenciado pela escola rural que partilha saberes, que troca informações diversas e se articula numa rede de relações sociais e educativas, uma escola rural assim redimensionada, possibilita aos seus alunos uma melhor interpretação e compreensão do mundo físico, do mundo estruturado e do mundo social, do mundo das relações.

A dimensão de proximidade da escola com o local é, assim, positivamente referenciada pela própria aldeia social, que deixa a sua opinião nos encontros e actividades que foram sendo desenvolvidos e também pelos nossos interlocutores.

A escola enquanto lugar onde os alunos aprendem coisas diversas, ao mesmo tempo que aprendem coisas úteis para a vida futura, é também um local de convivência e de socialização que possibilita a troca de afectos e de saberes. Em matéria de saberes e aprendizagens realizadas na escola rural, constatamos que os nossos interlocutores defendem a valorização dos saberes das pessoas das aldeias e consideram-nos importantes para a vida dos alunos no presente e também no futuro e, neste sentido, perdendo o epíteto de “saberes profanos”, isto é, os saberes da experiência ganham o seu estatuto e reconhecimento com uma natural integração nos saberes que a escola valoriza e trabalha.

Com a realização desta investigação ficamos ainda com a convicção de que é possível construir um pensamento com vários pontos em comum, em torno do trabalho socioeducativo realizado em parceria com instituições e parceiros locais, ou



seja, é possível (re)orientar filosofias de trabalho dos diferentes parceiros institucionais e da comunidade, numa filosofia de convergência da acção socioeducativa local, através da cooperação entre os diferentes parceiros e a escola rural.

Por fim, ficamos com a percepção da multiplicidade de abordagens e reflexões que ficam em aberto em torno das possibilidades educativas que as parcerias permitem abrir e criar à escola e ao local, quer seja em contexto rural, quer seja em contexto urbano, pois a tarefa da educação é demasiadamente exigente, ampla e complexa para ser apenas objecto e responsabilidade da escola.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Isaura (1992). Um projecto de estudo do meio com a comunidade. In: ESPINEY, Rui d' (org.) (1992). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: IIE. (178-196).
- AFONSO, Almerindo Janela (1999). *Educação Básica e Cidadania. Dilemas e perspectivas*. Col. Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- ALVES, José Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Col. Cadernos do CRIAP, 1. Porto: Edições Asa.
- ALVES, José Matias (dir.) (2000). *Relatório Mundial sobre a Educação. O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Col. Perspectivas actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- AMIGUINHO, Abílio (1992). *Viver a Formação – Construir a Mudança*. Col. Educa Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- AZEVEDO, José Maria (1996). *Os Nós da Rede – O Futuro das Escolas Primárias em Zonas Rurais*. Porto: Edições Asa.
- BATAILLE, M.; (1981). Le Concept de “Chercheur Collectif” dans la Recherche-Action. *Les sciences de l’Education*. (27-38).
- BENAVENTE, Ana; CARVALHO, Alda (1995). *Conflitos na Escola: Textos e Contextos*. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 3. Porto: Edições Afrontamento. (143-199).
- BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*, 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares.

- BOURDIEU, Pierre (2001). *A Miséria do Mundo*, 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- CALVI, Jean-Michel (1995). A Escola, uma estrutura em osmose com o seu meio ambiente. In: CANÁRIO, R. (org.). *Escola Rural na Europa*. Cadernos ICE, 2. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. (85-94).
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- CANÁRIO, Maria Beatriz Bettencourt (1995). Partenariado Local e Mudança Educativa. In: *Inovação*, vol. 8, (1e2). Lisboa: IIE. (151-166).
- CANÁRIO, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In: CANÁRIO, Rui (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. (57-85).
- CANÁRIO, Rui (1995). *Desenvolvimento Local e Educação-não formal*. In: *Educação e Ensino*, 11. (31-34).
- CANÁRIO, Rui (1998). Educação e Perspectivas de desenvolvimento do "Interior". In: *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*. Lisboa: Instituto Nacional Casa da Moeda.
- CANÁRIO, Rui (1999). A Escola, a Crise do Mundo urbano e a Questão Social. In: *Construir uma Escola Inclusiva*. Santa Maria da Feira: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- CANÁRIO, Rui (2000). A Escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 14. Porto: Edições Afrontamento. (121-139).
- CHARLOT, Bernard (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

- CORREIA, José Alberto (1991). *Reflectir a mudança*. Formação contínua de Professores. *Texto policopiado*.
- CORREIA, José Alberto (1991). Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional. *Col. Cadernos Pedagógicos*, 49. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria crítica em Educação*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1999). Relações entre a escola e a comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (129-134).
- CORREIA, José Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, 48. Col. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto (2001a). A crise da escolarização e a construção da profissionalidade docente. *Aprender*, 24. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (23-34).
- CORREIA, José Alberto (2001b). Democracia, Associativismo e Cidadania: uma perspectiva para um debate. *ICEInfor*, 28. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- CORTESÃO, Luiza (1991). Perfil: Luiza Cortesão. *Correio Pedagógico*, 51, Março.
- CORTESÃO, Luiza, (1988). *Investigação-acção. Contributo para Análise de Possibilidade e dos Meios de produzir Inovação - O Caso da Formação de Professores*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- COSTA, António Firmino da (1999). A pesquisa de terreno em Sociologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento. (128-148).

- CROZIER, Michel (1989). *A empresa à escuta*. Col. Sociedade e Organizações. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEROUET, Jean-Louis (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris: Département De Boeck Université.
- DEROUET, Jean-Louis (1996). O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora. (61-72).
- DOMINGOS, Ana Maria; et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUBAR, Claude (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBOST, J. (1983). Les Critères de La Recherche-Action. *POUR*, 90. (17-21).
- ESCUADERO, Juan Manuel; BOLÍVAR, Antonio (1994). Inovação e Formação centrada na Escola: uma perspectiva da realidade espanhola. In: CANÁRIO Rui e AMIGUINHO Abílio (orgs.) (1994), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Col. Educa-Professores. Lisboa: Educa.
- ESPINEY, Rui d' (1992). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESPINEY, Rui d' (1994). *Escolas Isoladas em Movimento. Cadernos ICE*, 1. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ESPINEY, Rui d' (2002). Em memória de António Gandoy. *ICEInfor*, 29. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ESPINEY, Rui d' (2003). Parcerias como? Pistas para uma reflexão. *ICEInfor*, 33. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. (4-5).
- ESPINEY, Rui d' (2003). Educação, Desenvolvimento e Cidadania-Fundamentos de uma intervenção alternativa em

Meio Rural. *Educação ensino*, 28. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal. (24-27).

ESTÊVÃO, Carlos V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Col. Cadernos do CRIAP, 32. Porto: Edições Asa.

ESTEVES, António Joaquim (1990) A Investigação-Ação. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1990). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

FERNANDES, João Viegas (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Col. Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

GAMBÔA Rosário (1999). A Educação e a Escola na paisagem Pós-Moderna de Crise. In: *Inovação*, vol. 12, (2). Lisboa: IIE. (149-161).

GIROUX, H. A. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das Teorias da Reprodução*. Petrópolis: Vozes.

GOHN, Maria da Glória (1999). *Movimentos sociais em educação*. 3ª edição. São Paulo: Cortez.

GOYETE, G.; LESSART-HEBERT, M. (s/d). *Investigación-acción, Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Laertes, S.A.

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2001). *A Escola que aprende*. Col. Cadernos do CRIAP, 21. Porto: Edições Asa.

ITURRA, Raúl (1999). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento. (149-163).

JAREZ, Xesús R. (2002). *Educação e Conflito - Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições Asa.

- JEAN, Yves (1995). Estado, Escola e Crise dos espaços Rurais. In: CANÁRIO, R. (org.). *Escola Rural na Europa*. Cadernos ICE, 2. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. (33-48).
- LANDSHEERE, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Publicações Dom Quixote.
- LOPES, Amélia (2001). *Mal-estar na Docência? Visões, razões e soluções*. Col. Cadernos do CRIAP, 22. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen, R. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.
- MATOS, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação*. Porto: Edições Asa.
- MÓNICA, Maria Filomena (1981). *Escola e classes sociais*. Col. Análise Social. Lisboa: Editorial Presença.
- NÓVOA, António (1993). *Há projectos que não acabam*. Correio Pedagógico, 74, Abril.
- O.C.D.E (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Rio Tinto: Edições Asa.
- PAYET, Jean-Paul (2000). A Escola e a construção da Cidadania. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (org.) (2000). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, P. (1981). *Monsieur Jourdan et la Recherche-Action*. Genève: Service de la Recherche Sociologique. (1-7).
- PERRENOUD, Philippe (1994). *Ofício de aluno e Sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra AS DESIGULDADES*. Col. Cadernos do CRIAP, 28. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- PINTO, Manuel; TUDESCO, Juan Carlos; PAIS José Machado; RELVAS, Ana Paula (2000). *As Pessoas que moram nos alunos*. Col. Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- POURTOIS, J. P. (1981). Organisation Interne et Spécifique de la Recherche-Action en Education. *Les sciences de l'Éducation. Revue Internationale*, Janvier-Mars. U. Caen. (39-58).
- ROCHER, Guy (1989). *Sociologia Geral - Mudança Social e Acção Histórica*, vol. 3. Lisboa: Editorial Presença.
- RODRIGUES, Fernanda; STOER, Stephen; (1998). *Entre Parceria Partenariado: Amigos Amigos, Negócios à Parte*. Oeiras: Celta Editora.
- RODRÍGUEZ, Pedro Vicente (1995). La formación del profesorado como practica reflexiva. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (1995), *Un ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero. (53-88).
- SÁ, Luzia Lopes Zenha Reis e (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Col. Cadernos do CRIAP, 19. Porto: Edições Asa.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, 3ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Maria Leonor (1993). Práticas educativas familiares uma realidade multidimensional. *Noesis*, 27. Lisboa: IIE. (28-31).



- SARMENTO, Manuel Jacinto (org.) (2000). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Col. *Perspectivas Actuais/Educação*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2002). *Investigar para Melhor Conhecer e Difundir*. *ICEInfor*, 29. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2003). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) (2003). *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora. (137-179).
- SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, (10ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen; ARAÚJO, Helena (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi)periferia europeia*, 2ª edição. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, Stephen; RODRIGUES, Fernanda (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: análise do contributo das parcerias. In: BETTENCOURT, Ana Maria et al. (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: IIE.
- THURLER, Mónica Gather; PERRENOUD, Philippe (1994). *A escola e a mudança*. Col. *Cadernos de Inovação Educacional*. Lisboa: Escolar Editora.
- VAN ZANTEN, Agnès (2003). La “Reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) (2003). *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora. (49-80).
- VIDIGAL, Luís (1996). *Testemunhos Orais na Escola – História Oral e Projectos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- VILAR, Alcino Matos (1993). *Inovação e Mudança na reforma educativa*. Col. *Em Foco*. Rio Tinto: Edições Asa.

WHITAKER, Patrick (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

ZAY, Danielle (1996). A escola em parceria: conceito e dispositivo. In: BARROSO, João (org.) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora. (151-165).

## **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### **Modelo de Grelha de análise dos discursos das “entrevistas” realizadas aos nossos interlocutores**

<p><b><i>O que caracteriza o trabalho em parceria</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Interajuda</i></li><li>• <i>Mobilização de parceiros locais para a acção em meio rural</i></li><li>• <i>Valorização das relações de sociabilidade/convívio</i></li><li>• <i>Afirmação do sentido de pertença ao local</i></li><li>• <i>Defesa da identidade do contexto rural</i></li><li>• <i>Redes educativas e sociais</i></li></ul>
<p><b>Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s )</b></p>

<p><b><i>Como são percepcionadas as parcerias pelos interlocutores?</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>O que apresentam em comum</i></li><li>• <i>O que distingue os modos de os interlocutores perceberem as parcerias</i></li><li>• <i>Que vantagens trazem as parcerias ao meio rural</i></li><li>• <i>Problemas que as parcerias levantam ao trabalho socioeducativo</i></li></ul>
<p><b>Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s )</b></p>

<p><b><i>Implicações sociais da(s) parceria(s)?</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Características do contexto social rural (aldeia)</i></li><li>• <i>Interligação da escola rural com a aldeia</i></li></ul>
<p><b>Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s )</b></p>

<p><b><i>Implicações das parcerias na acção educativa em meio rural?</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Valorização do social no educativo (socioeducativo)</i></li><li>• <i>Contraponto entre modo escolar e o modo educativo</i></li><li>• <i>Influência do contexto social rural no modo educativo</i></li><li>• <i>O educativo local por contraponto ao educativo central</i></li></ul>
<p><b>Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s )</b></p>

<p><b><i>Quem é educador em contexto rural?</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Parceiros locais</i></li><li>• <i>Instituições locais</i></li><li>• <i>Escola rural</i></li></ul>
<p><b>Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s )</b></p>

## Anexo 2

### **Grelha de análise do discurso da “entrevista” realizada ao Sr. D., que foi por nós designado por: (Habitante de uma pequena aldeia).**

<b><i>O que caracteriza o trabalho em parceria</i></b>
<i>Interajuda</i> <i>Mobilização de parceiros locais para a acção em meio rural</i> <i>Valorização das relações de sociabilidade/convívio</i> <i>Afirmação do sentido de pertença ao local</i> <i>Defesa da identidade do contexto rural</i> <i>Redes educativas e sociais</i>
<b><i>Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s)</i></b>
<i>“as crianças, como aliás o senhor sabe, não são capazes e temos de ser nós, os adultos a olhar por elas. E temos de pensar dar-lhe o melhor: dar-lhe a melhor educação, dar-lhe o melhor conforto, carinho... Isso, para mim, é das coisas mais importantes é das maiores evoluções que houve, na questão das crianças, é essa a maior evolução” (Habitante de uma pequena aldeia,21).</i>
<i>“Eu penso que as crianças são, são as que têm tudo a ganhar, também são eles que precisam de ganhar” (Habitante de uma pequena aldeia, 91).</i>
<i>“aí está uma coisa em que a Câmara deve colaborar com toda a certeza, claro está. Penso que deve apoiar a escola, apoiar os professores, apoiar o convívio entre alunos de várias escolas, juntar os alunos e ajudar a fazer esse convívio” (Habitante de uma pequena aldeia,82).</i>
<i>“Se os alunos participassem nos trabalhos agrícolas, portanto, eu acho que era bom para os alunos a todos os jeitos, aprendiam a trabalhar, aprendiam a fazer essas coisas todas e ao mesmo tempo relacionavam-se com as pessoas durante o trabalho. Eu acho que isso era bom” (Habitante de uma pequena aldeia,66).</i>
<i>“Muitas delas vivem num meio em que não podem conviver. Não têm outras crianças com quem conviver e não têm aquele ambiente que precisam de ter logo no princípio” (Habitante de uma pequena aldeia,24).</i>
<i>“Ora bom, o que senti... eu sempre pensei em organizar qualquer coisa que tenha utilidade e sinto-me feliz, sinto-me bem. Vaidades!... não. Também, porque não ter um bocadinho de vaidade, mas não é bem a vaidade que me leva a isso. Gosto de participar no convívio com as outras pessoas” (Habitante de uma pequena aldeia,60).</i>
<i>“Bem, eu se estiver a jogar à sueca, se o meu parceiro quiser jogar à sueca tem que se unir. Lá está, quer dizer, acho que a escola ser parceiro penso que é isso” (Habitante de uma pequena aldeia,84).</i>
<i>“penso que quanto mais colaboração houver entre Câmara, escola, professores, alunos, aldeia e coisa... penso que quanto mais colaboração houver, mais colaboração e mais convívio melhor as coisas podem funcionar” (Habitante de uma pequena aldeia,86).</i>
<i>“Para recuperar essas coisas, portanto fariam falta esses convívios. Convívios então com alunos, com escolas, com professores, com pessoas da aldeia, com... sei lá com outras coisas que possam aparecer de qualquer lado... outras pessoas...” (Habitante de uma pequena aldeia,98).</i>
<i>“No primeiro ano será assim. No ano seguinte se calhar já começam a conversar, já se lhe diz Sr. professor então que tal, hoje veio cedo ou demorou-se, corre bem a vida, enfim já a conversa é diferente e então já tem mais possibilidades de se abrir mais com os pais dos alunos e até com outras pessoas que não sejam pais dos alunos. E nessa altura o professor ou professora já tem mais</i>

*Parceria(s) da Escola Rural com Parceiros locais: uma proposta  
para (re)pensar uma Escola Rural, potenciadora de Mudança(s)*

possibilidades de lançar para a frente as ideias que encontra mais justas" (Habitante de uma pequena aldeia,102).

"Cada um que chega, deve procurar relacionar-se. Primeiro criar convívio com as pessoas, com os alunos na escola e depois com as pessoas da aldeia. E se têm determinadas ideias, mesmo que a professora se vá embora essas ideias devem ficar, porque se por acaso não se conseguem concretizar naquele ano são ideias que podem ficar para o ano a seguir" (Habitante de uma pequena aldeia,104).

Digamos que o professor e o Presidente de Junta de Freguesia pelo sentido de proximidade que têm das pessoas serão eles os desencadeadores de criar ali algumas iniciativas para que a Câmara possa posteriormente apoiar. É isso? "Sim, penso que é isso. Dir-me-á que essa é uma situação cómoda para a Câmara, mas incómoda seria sermos nós a ter que criar, mas para a Câmara é muito mais cómodo que alguém apresente um projecto, pequeno ou grande e que depois apresente aqui na Câmara e que peça o apoio" (Presidente de Câmara, 43)

**Como são percepcionadas as parcerias pelos interlocutores?**

*O que apresentam em comum*

*O que distingue os modos de os interlocutores perceberem as parcerias*

*Que vantagens trazem as parcerias ao meio rural*

*Problemas que as parcerias levantam ao trabalho socioeducativo*

**Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s )**

"Para mim, deve ter na questão de a escola precisar de alguma coisa, se precisa de apoio deve tê-lo, por exemplo como no caso que aconteceu agora, na questão de ensino penso que não" (Habitante de uma pequena aldeia,78).

"Quando a escola precisa de auxílio, de transporte de juntar escolas, terá que ser, com certeza a Câmara a financiar, a apoiar a ajudar e nós, pronto nesse convívio" (Habitante de uma pequena aldeia,78).

"Sim acho que a Junta de Freguesia tem também um papel importante até porque está mais próxima. Está mais próxima dos alunos, está mais próxima dos professores e da freguesia e acho que tem um papel importante. E parece-me que nesse ponto o Sr. Presidente está bem aberto, está pronto a colaborar" (Habitante de uma pequena aldeia,90).

"Havendo uma organização seria sempre muito melhor. Se o Sr. Presidente da Câmara e as Juntas de Freguesia se entenderem e ao mesmo tempo colaborarem... colaborarem com os professores sempre por todos e programarem atempadamente as coisas" (Habitante de uma pequena aldeia,92).

**Implicações sociais da(s) parceria(s)?**

*Características do contexto social rural (aldeia)*

*Interligação da escola rural com a aldeia*

**Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s )**

"eu até era para estudar... a minha a professora até pediu aos meus pais para me mandar a estudar, que valia a pena investir em mim e coisa, mas como nós éramos tantos irmãos, como eu já lhe disse, o meu pai disse que com os meus estudos ia prejudicar os outros irmãos e que não podíamos ser diferentes. E então, eu deixei de estudar porque não era fácil, não havia dinheiro para estudar nem as facilidades que há agora" (Habitante de uma pequena aldeia,45).

**Parceria(s) da Escola Rural com Parceiros locais: uma proposta  
para (re)pensar uma Escola Rural, potenciadora de Mudança(s)**

*"Eu acho que sim. Há muitas coisas, muitas que deviam ser aprofundadas, devia-se trabalhar nelas, falar delas deviam-se mostrar, porque hoje, mesmo já rapazes grandes e raparigas não sabem dos trabalhos que se faziam quando nós éramos mais jovens ou miúdos até" (Habitante de uma pequena aldeia, 62).*

*"uma vez seria num lado outras vezes seria no outro e essa colaboração quer dizer juntar as pessoas não só os alunos, nem até só os pais dos alunos, nem só os professores, eu acho que esse convívio é importante para todas as criaturas mesmo da aldeia" (Habitante de uma pequena aldeia, 92).*

*"Ora bom, o papel das criaturas da aldeia, eu sei lá... ora bom, criavam-se, talvez... também é importante dizer assim, tornavam-se mais próximas dos jovens, mais próximas dos alunos, mais próximas dos professores, criar confiança entre si, penso que era muito importante" (Habitante de uma pequena aldeia, 94).*

*"E são ideias que ficam a aguardar decisão e podem vir a ser realizadas. É bom que não se deixem morrer as ideias e eu acho que, à parte do povo, a professora deve ser a primeira a averiguar com a Junta e com a Câmara o que mais se precisa na escola, porque são eles que mais sabem do que precisa a casa. Por isso acho que é bom avançar com as ideias e se não for possível concretizá-las virá outro a tomar conta desse programa, porque hoje sou eu e se puder realizar, tudo bem, mas se não pudermos então sabemos que virá outro e poderá tomar a iniciativa de "tocar o negócio para a frente", como se diz nas nossas aldeias" (Habitante de uma pequena aldeia, 104).*

**Implicações das parcerias na acção educativa em meio rural?**

*Valorização do social no educativo (socioeducativo)*

*Contraponto entre modo escolar e o modo educativo*

*Influência do contexto social rural no modo educativo*

*O educativo local por contraponto ao educativo central*

**Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s)**

*"isso sensibilizou-me bastante, quer dizer eu é que fiquei agradecido aos miúdos(...) senti-me muito feliz ao ensinar o que sabia" (Habitante de uma pequena aldeia, 69).*

*"dar-lhe o melhor: dar-lhe a melhor educação, dar-lhe o melhor conforto, carinho... Isso, para mim, é das coisas mais importantes, é das maiores evoluções que houve, na questão das crianças é essa a maior evolução. Aqui no concelho de vinhais em aldeias em que há duas ou três crianças vai um táxi a buscá-las de manhã e a levá-las à noite e eu acho isso muito bom" (Habitante de uma pequena aldeia, 20).*

*"Eu penso que fechar as escolas do concelho... eu não concordava. Concordaria mais em agrupar aldeias próximas, talvez sim, mas fechar as escolas todas e trazer os miúdos todos para Vinhais eu dizia que não" (Habitante de uma pequena aldeia, 48).*

*"Era miúdo mal podia com o maço do linho mas lembrava-me perfeitamente como eram feitos os trabalhos do linho e uma vez que me foi pedido, procurei dar o meu melhor" (Habitante de uma pequena aldeia, 60).*

*"No dia 19 de Abril eu vi o Sr. Presidente da Câmara lá, em Vilar de Ossos e, portanto, sem dúvida nenhuma colaborou para esse convívio" (Habitante de uma pequena aldeia, 84).*

*"Pois, é que nem todas as pessoas são capazes de se relacionar logo nos primeiros tempos. Algumas até são capazes de fazê-lo no primeiro dia mas outras não. E até pode ser uma boa criatura, uma excelente pessoa mas têm aquela dificuldade de se relacionar no início. Até pode sentir vontade de o fazer, de se relacionar logo de princípio, mas não ser capaz de o fazer e depois a partir daí quando a pessoa começa a conhecer e a falar, pronto, quando começam a relacionar-se a coisa já é diferente, há melhores possibilidades de pôr essas ideias em prática" (Habitante de uma pequena aldeia, 102).*

**Quem é educador em contexto rural?**

*Parceiros locais*

*Instituições locais*

*Escola rural*

**Ideias relevantes dos discursos dos interlocutores sobre a(s) parceria(s)**

*"obrigar à força acho que não é bom. Nós sabemos que uma criança não se deve levar com medo, deve ser levada com jeito e explicar-lhe as coisas" (Habitante de uma pequena aldeia, 35).*

*"a mim parece-me que não é desonra nenhuma, para qualquer criatura, mesmo que até tenha um curso, aprender este tipo de coisas, saber apanhar uma cesta de castanhas, não lhe faz mal nenhum" (Habitante de uma pequena aldeia, 65)*

*"a gente ia para as ceifas, ia para a malha, é mais fino dizer debulha, para a cegada e a gente fazia aquilo tudo com tanta alegria, que saíamos de casa a cantar e vínhamos da cegada a cantar, levava-se uma vida feliz. Era a nossa televisão da altura. Quer dizer, dizia-se naquela altura que o lavrador empobrecia alegremente a trabalhar" (Habitante de uma pequena aldeia, 62)*

*"Gostei da experiência do ciclo do linho e foi uma experiência que gostei muito de fazer. Eu lembro-me de muitas dessas coisas assim que se faziam, várias tradições e eu hoje tenho saudades delas e daí gostar de contribuir. Senti-me muito feliz ao ensinar o que sabia. E senti-me muito feliz quando um dos miúdos se levantou de junto dos outros e foi até ao pé de mim agradeceu-me e a seguir aquele os outros vieram também agradecer-me, deram-me um beijo e disseram-me que tinham gostado" (Habitante de uma pequena aldeia, 60, 62, 68)*

*"obrigava-nos à força e obrigar à força acho que não é bom. Nós sabemos que uma criança não se deve levar com medo, deve ser levada com jeito e explicar-lhe as coisas. Eu tive a felicidade de mudar para essa professora oficial e tinha, era um regalo..." (Habitante de uma pequena aldeia, 34)*

*"As criaturas da aldeia, portanto, as pessoas da aldeia, há muitas pessoas que têm uma data de experiências, de conhecimentos de coisas que hoje não se praticam, não se fazem. Quer dizer, mas penso que era importante, mesmo não fazendo... mesmo não fazendo, por exemplo esses determinados trabalhos, era importante que os alunos fossem tendo conhecimento disso. Portanto, acho que esses conhecimentos dessas pessoas das aldeias eram importantes serem transmitidos, mesmo que não sejam para praticarmos e apenas termos conhecimento deles" (Habitante de uma pequena aldeia, 96)*



## Entrevista 1

Entrevista realizada com o Sr. (D), de Vilar de Ossos, em 31 de Julho de 2001, às 19:00 horas.

(D)- entrevistado (E)- entrevistador

(E)- Antes de mais, muito obrigado por se ter disponibilizado para conversarmos um bocadinho. A sua opinião sobre alguns assuntos interessa-me muito. O Sr. D. mora em Vilar de Ossos, não é?

1. (D)- Morei lá até ir para a tropa, já lá vão muitos anos.
2. (E)- Sim. E quantas Primaveras já lá vão?
3. (D)- 62 Primaveras.
4. (E)- 62, muito bem. E os seus pais também eram de Covelas?
5. (D)- Os meus pais O meu pai era de Covelas e a minha mãe era de Sobreiró de Cima, uma aldeia relativamente perto e a minha avó era mirandesa, ainda tenho uma costela mirandesa.
6. (E)- Tem irmãos?
7. (D)- Ainda tenho 7, tinha oito e comigo nove. Eu sou o mais novo, éramos uma família um pouco numerosa. Naquela altura havia muitas famílias numerosas e a nossa era uma delas. Nós ainda hoje gostamos de nos juntar, de festas e de estar juntos.
8. (E)- E filhos?
9. (D)- Tenho dois rapazes e duas raparigas.
10. (E)- Portanto dois casais, que nós já conhecemos
11. (D)- E dois casais de netos, também, que nos dão uma segunda alegria.
12. (E)- Fez a escola primária, também, aqui no concelho de Vinhais?
13. (D)- Fiz a escola primária no concelho de Vinhais, em Sobreiró de Baixo. Tinha de andar talvez cerca de 5 a 6 Km, de manhã e à noite, de Inverno e de Verão.
14. (E)- A pé?
15. (D)- A pé... era um bocado duro, bastante duro. Sempre a pé e chegava a casa às vezes já de noite, uma criança sozinha e às vezes já cheia de medo.
16. (E)- Pois hoje, os miúdos já não se deslocam assim?
17. (D)- Ora bem, hoje é diferente e ainda bem que assim é. Agora já são os carros que vão a buscar os miúdos às aldeias que não têm escola, portanto a coisa já é diferente. Mesmo na questão de alimentação é bastante melhor. Até porque eu tinha que levar um lanchezinho de manhã e governar-me com ele até à noite. Lanchávamos duas ou três vezes e coisa.
18. (E)- O que é que o Sr. D. pensa dessa evolução, porque pode considerar-se uma evolução, não é? O cuidar bem as crianças para poderem estudar.
19. (D)- Ora bem, eu acho que é muito bom, porque as crianças, como aliás o senhor sabe, não são capazes e temos de ser nós os adultos a olhar por elas. E temos de pensar dar-

lhe o melhor: dar-lhe a melhor educação, dar-lhe o melhor conforto, carinho... Isso, para mim, é das coisas mais importantes, é das maiores evoluções que houve, na questão das crianças é essa a maior evolução. Aqui no concelho de vinhais em aldeias em que há duas ou três crianças vai um táxi a buscá-las de manhã e a levá-las à noite e eu acho isso muito bom.

20. (E)- E qual é a sua opinião sobre o transporte dos miúdos da escola primária? Concordava da mesma maneira com o transporte destes como concorda com o transporte dos miúdos do ciclo? Ou até irmos um pouco mais atrás, por exemplo deslocar as crianças do pré-escolar, crianças de 3, 4, 5, 6, 7 anos, por aí...
21. (D)- Quer dizer, pequeninas demais talvez não, só a partir de uma certa idade, dos 4-5 anos já estariam capazes de se deslocarem e agruparem-se numa escola só. Assim, seria o ideal.
22. (E)- E agruparem-se, acha bem porque...
23. (D)- Muitas delas vivem num meio em que não podem conviver. Não têm outras crianças com quem conviver e não têm aquele ambiente que precisam de ter logo no princípio.
24. (E)- Sim, sim, e diga-me uma coisa, no tempo em que andou à escola lá eram muitos alunos?
25. (D)- Éramos 53. Era uma turma jeitosa e é claro, vínhamos de várias aldeias, eu ia de Covelas a Sobreiró de Baixo, cerca de 5 Km, havia uns rapazes que vinham de Alvaredos, outros vinham de Caroeiras; do Castro, de Soutelo e de Sobreiró de Cima. E tudo aquilo se agrupava na escola oficial de Sobreiró de Baixo.
26. (E)- E não havia mais escolas nessas aldeias!
27. (D)- Havia uma escola, com uma professora regente, em Sobreiró de Cima.
28. (E)- A sua professora era regente?
29. (D)- A minha professora era oficial. E por sinal até era o primeiro ano que dava aulas em Sobreiró de Baixo, ainda me lembro dela, e tenho boas recordações.
30. (E)- Quer contar-me alguma? Alguma recordação que lhe tivesse ficado na memória, de situações de sala de aula ou até do recreio.
31. (D)- Ora bem, talvez uma coisa importante que eu acho nessa professora é que ela tinha talvez uns 18 anos, porque na altura ainda se fazia só o 5º ano e o Magistério e era baixinha e muito sei lá brincava connosco, metia-se no recreio a brincar connosco e brincávamos com ela como se fosse uma aluna igual a nós. E ela gostava daquilo, de facto!...
32. (E)- E para as crianças de agora, também acha importante que os professores...
33. (D)- Eu acho que sim, acho muito importante porque repare: eu andei também com uma professora regente. Ora bem, como é que eu vou fazer, eu não queria falar mal dela, mas é assim: obrigava-nos a aprender, mas obrigava-nos à força e obrigar à força acho que não é bom. Nós sabemos que uma criança não se deve levar com medo, deve ser levada com jeito e explicar-lhe as coisas. Eu tive a felicidade de mudar para essa professora

oficial e tinha, era um regalo... por exemplo eu tinha horror à história antes de ir para ao pé da professora oficial.

34. (E)- E depois tudo se alterou

35. (D)- E depois tudo se alterou. Alterou-se, porquê? Porque a professora, a primeira professora, ia ao livro de história, mostrava-nos as páginas e dizia amanhã quero tudo isto sabido, datas e coisas. E aquilo metia-me um bicho de sete cabeças, talvez fosse também um bocadinho preguiçoso, talvez tivesse preguiça de ler e decorar aquilo tudo parecia-me uma coisa impossível. E quando mudei para essa professora ela, chegava ali e dizia meus meninos amanhã vamos ter história, vamos falar do reinado de D. Dinis, por exemplo, e começava a dizer isto e aquilo, e eu ouvia e já quase não precisava de estudar. Ao outro dia eu contava-lhe a história que ela tinha contado no dia anterior.

36. (E)- Parece-me que estou a perceber que foi um garoto feliz na escola.

37. (D)- Acho que sim. Gostava de ir à escola. Fui feliz, brinquei muito com os outros miúdos, adorava brincar acho que me senti bem na escola.

38. (E)- Tem algum colega especial de que se recorde?

39. (D)- Ora bem, tenho vários colegas, que ainda hoje quando nos encontramos pronto, é como se fôssemos família. Brincamos como se fosse naquela altura, rapazes e raparigas, uns vivem num lado outros noutro, mas quando nos encontramos é uma alegria e continuamos a tratar-nos como se fôssemos colegas de escola ainda.

40. (E)- Dos seus colegas da escola, houve alguns ou algumas que fizeram cursos Superiores, por exemplo, na Universidade.

41. (D)- Houve, ora bom, por exemplo, a professora oficial, a D. Bárbara e a irmãão do meu tempo, andámos à escola juntos. Há outro rapaz, o Francisco e o Aniceto, que acho que são oficiais na Marinha, não sei bem qual é o posto deles.

42. (E)- Como é que era para estudar nessa altura?

43. (D)- Era um bocado difícil. Eu até era para estudar a minha a professora até pediu aos meus pais para me mandar a estudar, que valia a pena investir em mim e coisa, mas como nós éramos tantos irmãos, como eu já lhe disse, o meu pai disse que com os meus estudos ia prejudicar os outros irmãos e que não podíamos ser diferentes. E então, eu deixei de estudar porque não era fácil, não havia dinheiro para estudar nem as facilidades que há agora.

44. (E)- Muito bem. Sr. D., agora as aldeias, nomeadamente a aldeia em que fez a sua escola tinha na altura 53 alunos e agora.

45. (D)- Não sei bem, mas acho que tem alguns 5 ou 6 alunos. É assim, em todas as aldeias há muito menos miúdos.

46. (E)- E, de repente, numa conversa qualquer que tivesse com o Presidente da Câmara, imagine que ele está aqui e que ele lhe diz a si e a todos nós que as escolas das aldeias do concelho de Vinhais têm que as fechar. O que é que lhe dizia?

47. (D)- Ora bom, é um caso para pensar, é um caso para pensar. Eu penso que fechar as escolas do concelho... eu não concordava. Concordaria mais em agrupar aldeias

próximas, talvez sim, mas fechar as escolas todas e trazer os miúdos todos para Vinhais eu dizia que não.

48. (E)- E porquê?

49. (D)- Acho que é assim um bocado, sei lá. Eu acho que as crianças educam-se com professoras formadas e especializadas, mas também precisam um bocado do carinho e do apoio dos pais.

50. (E)- Quando em Vilar de Ossos, por exemplo ou noutra aldeia qualquer em que o Sr. está ou esteve, quando vê um miúdo a ir para a escola com a pasta às costas, qual é a sua primeira reacção?

51. (D)- Normalmente passam à minha porta. E meto-me sempre com eles. Digo-lhe tens a mochila bonita é do Benfica ou é do Porto. Vais para a escola? Gostas da Sr<sup>a</sup> professora ou tenho sempre qualquer coisa para conversar com eles, quero dizer tenho sempre alguma coisa para dizer aos miúdos. Se há duas coisas de que eu gosto no mundo é de crianças e de velhos

52. (E)- Estou a ver que quando passa por essa escola é capaz de parar para ver os garotos a brincar.

53. (D)- Ai, paro muitas vezes. Isso, se eu os sentir a brincar paro ao pé deles, brinco com eles, brinco com eles claro, cá fora, não vou lá p'ro recinto da escola brincar, mas gosto de os ouvir na brincadeira e ponho-me a apreciá-los muitas vezes.

54. (E)- O Sr. D. aprendeu várias coisas na escola que são úteis para a sua vida. Já uma vez conversámos sobre isso. É capaz de me dizer duas ou três coisas, se se lembrar, qualquer coisa que tenha aprendido, coisas que tenha aprendido e que ainda hoje...

55. (D)- Ora bom, além do ensino, aprendi um bocadinho a lidar com os miúdos, os meus colegas na altura. Aprendi a ter mais camaradagem, talvez...

56. (E)- E acha isso é importante? E que deviam aprendê-lo hoje na escola?

57. (D)- Acho isso muito importante. Acho que deviam aprender a brincar uns com os outros a estimarem-se uns aos outros e a serem camaradas, a serem camaradas no bom sentido.

58. (E)- Gostava que me falasse um bocadinho na sua participação, naquele envolvimento todo que teve no encontro que houve no dia 19 de Abril, quando montou aquela exposição sobre o ciclo do linho, que eu tive o privilégio de ver. Quer contar-nos como organizou e o que sentiu ao fazer isso?

59. (D)- Ora bom, o que senti... eu sempre pensei em organizar qualquer coisa que tenha utilidade e sinto-me feliz, sinto-me bem. Vaidades!... não. Também, porque não ter um bocadinho de vaidade, mas não é bem a vaidade que me leva a isso. Gosto de participar no convívio com as outras pessoas. Gostei da experiência do ciclo do linho. Era miúdo mal podia com o maço do linho mas lembrava-me perfeitamente como eram feitos os trabalhos do linho e uma vez que me foi pedido, procurei dar o meu melhor e foi uma experiência que gostei muito de fazer.

60. (E)- E acha que a escola devia fazer estas coisas...

61. (D)- Eu acho que sim. Há muitas coisas, muitas que deviam ser aprofundadas, devia-se trabalhar nelas, falar delas deviam-se mostrar, porque hoje, mesmo já rapazes grandes e raparigas não sabem dos trabalhos que se faziam quando nós éramos mais jovens ou miúdos até. Eu lembro-me de muitas dessas coisas assim que se faziam, várias tradições e eu hoje tenho saudades delas e daí gostar de contribuir. Por exemplo a gente ia para as ceifas, ia para a malha, é mais fino dizer debulha, para a cegada e a gente fazia aquilo tudo com tanta alegria, que saíamos de casa a cantar e vínhamos da cegada a cantar, levava-se uma vida feliz. Era a nossa televisão da altura. Quer dizer, dizia-se naquela altura que o lavrador empobrecia alegremente a trabalhar.
62. (E)- Está muito bem. Em conversa com o Sr. F. ele falou-me de actividades como a apanha da batata, a apanha da castanha. Essas actividades poderiam também ser trabalhadas com os alunos.
63. (D)- Eu acho que sim, que é importante e posso até contar-lhe. Ainda o ano passado fomos apanhar castanhas e foram comigo as minhas netinhas e choveu quase todo o dia. Eu levei o carro e o Victor, o meu filho, levou o tractor e os miúdas, em vez de quererem ir no carro, abrigadas da chuva, quiseram antes ir no tractor a apanhar chuva. E andaram a apanhar castanhas e a chover e eles contentes o dia todo. Eu acho que os miúdos gostam e além disso faz-lhe falta aprender. A mim parece-me que não é desonra nenhuma, para qualquer criatura, mesmo que até tenha um curso, aprender este tipo de coisas, saber apanhar uma cesta de castanhas, não lhe faz mal nenhum.
64. (E)- Estou a perceber que o Sr. D. valoriza a parte afectiva, ou seja, a relação com o trabalho, com a actividade, mas também com as pessoas.
65. (D)- Sim, sim, com as pessoas, com os alunos. Se os alunos participassem nos trabalhos agrícolas, portanto, eu acho que era bom para os alunos a todos os jeitos, aprendiam a trabalhar, aprendiam a fazer essas coisas todas e ao mesmo tempo relacionavam-se com as pessoas durante o trabalho. Eu acho que isso era bom.
66. (E)- Eu não sei se percebi bem, mas gostava de perceber esta ideia. Sentiu-se feliz ao ensinar o que sabia aos miúdos?
67. (D)- Senti-me muito feliz ao ensinar o que sabia. E senti-me muito feliz quando um dos miúdos se levantou de junto dos outros e foi até ao pé de mim agradeceu-me e a seguir aquele os outros vieram também agradecer-me, deram-me um beijo e disseram-me que tinham gostado. Isso sensibilizou-me bastante, quer dizer eu é que fiquei agradecido aos miúdos.
68. (E)- Digamos que o encerramento da escola na aldeia não vai ser benéfico nem para as crianças nem para os restantes.
69. (D)- Não vai ser benéfico de maneira nenhuma. O encerramento de uma escola numa aldeia não é benéfico para coisa nenhuma porque os alunos dão vida à aldeia mesmo que poucos sejam, dão movimento, é sempre outra coisa ou vai a professora ou o professor ou vai alguém visitar a escola e tudo isso dá vida à aldeia e a aldeia precisa desse movimento.
70. (E)- Conhece algumas pessoas de aldeias em que a escola já encerrou e chegou a falar com elas?

71. (D)- Ora bom, algumas dessas aldeias, hoje, não têm crianças. Mas onde têm crianças, as pessoas que ficam sem escola ficam chocadas, não gostam, porque, por exemplo, lembro-me do Parâmio, porque ainda há pouco estive com os avós de uma menina que parece que ficava sozinha e então tem de ir para outro lado e claro estavam todos desgostosos de ficar sem a miudita durante todo o dia. Sobreiró, a freguesia toda Covelas, Sobreiró de Cima, Castro e Soutelo e depois a sede Sobreiró de Baixo. Houve um tempo em que fomos obrigados a ir todos, mesmo todos. Quando fiz a 4ª classe é que vinha eu sozinho de Covelas. Depois vinham os da 4ª classe de Sobreiró de Cima e já éramos talvez uns 4. Era eu e o filho de um fiscal das obras públicas que estava ali, a Bernardete e a Natália. Em Sobreiró de Cima havia uma regente e ficavam lá até à 3ª classe, depois como na 4ª classe já era bocadinho mais complicado era assim. A professora que foi para Sobreiró de Baixo tinha poucos alunos porque naquela altura para ter uma professora oficial tinha de ter um número (x) de alunos e não chegavam para ter uma professora oficial. Essa profª oficial era filha do Delegado Escolar aqui de Vinhais e então um dia, por acaso, mandaram-se a mim e a outro rapaz lá de Sobreiró a falar com o Delegado Escolar, olha mandar assim dois putos lá dos confins dos Infernos, mandar dois miúdos um de Covelas e outro de Sobreiró de Cima, a falar com o Delegado Escolar a Vinhais, para saber quais eram os livros que a gente devia comprar para aquele ano. E quando chegámos aqui, fomos à escola que é ali ao pé dos bombeiros, dois miuditos da aldeia, todos inocentinhos e vimos a escola aberta e entrámos e ficámos assim meio... O professor veio de lá, que por acaso era o Delegado Escolar e ele disse-nos assim: Os meninos o que andam a fazer? E nós todos envergonhados e coisa: Ó Sr. Professor, somos da escola de Sobreiró de Cima. E o que vocês querem? Nós queremos saber quais são os livros que havemos de comprar este ano. E ele disse-nos: Olhem que vocês têm de ir para a escola de Sobreiró de Baixo para fazerem a 4ª classe. A partir dali fomos para lá. Depois aconteceu uma história talvez pouco agradável. Porque a partir dali a professora soube e disse-nos: - pronto, se vós ides para Sobreiró de Baixo ficais aí nessa carteira, ficais aí sozinhos fazei qualquer coisa. Às tantas os outros miúdos fazem barulho e ela que tinha lá uma vara, uma vara jeitosa, levantou-se, (estava fazendo um crochezito e tal) e levantou-se assim meio zangada e pega na vara tumba, tumba. Deu-lhe uma crocada a cada um na cabeça e poisou a vara. Se ela nos bate a nós eu na altura não me chateava nada, mas poisou a vara e pôs-se a fazer croché e depois parou o croché e pegou na vara outra vez e zás... para cada um dos que íamos para a escola de Sobreiró de Baixo toma lá tu e tu toc., toc.

72. (E)- Então foi essa parte que mais o marcou.

73. (D)- Foi. Eu fiquei assim... acho que foi injusto, primeiro, não nos bateu porque nós já quase pertencíamos a outra escola e depois lá pensou, talvez para que nós não nos ficássemos a rir... dos outros miúdos. Mas nós ficámos caladinhos, justiça é justiça. Foi um bocado injusto. A escola de hoje com a escola do meu tempo acho que não tem grande comparança porque nós aprendíamos à força. Tínhamos que aprender à força e senão era régua, era vara, era puxão de orelhas, era essas coisas todas. Eu acho, que isso era mau, eu penso que talvez fosse por falta de... falta de... vá lá, eu não queria ofender ninguém, mas parece-me que talvez fosse falta de a professora não estar preparada para ensinar. Nas palavras que eu posso arranjar é assim. Eu acho que o professor é que faz a escola. Ora bem, se um professor é uma pessoa que tem que estar bem formada, se esse professor está bem formado sabe ensinar, quando uma pessoa sabe ensinar os alunos aprendem, quando o mestre é mau não sabe ensinar, os alunos não

podem aprender. Era isso que acontecia quando havia professores mal formados. Penso que hoje não acontece isso, pelo menos não deve acontecer, mas penso até que não acontece. Mas quando havia professores sem formação acontecia, quem não tem formação não pode dar formação a ninguém.

74. (E)- Gostava de ouvir a sua opinião a propósito da colaboração da Câmara com a escola.

75. (D)- Não estou muito dentro do assunto, da colaboração entre a Câmara e a escola.

76. (E)- Em seu entender a Câmara tem ou deveria ter alguma relação com a escola? No seu ponto de vista, tem a ver com os assuntos da escola?

77. (D)- Para mim, deve ter na questão de a escola precisar de alguma coisa, se precisa de apoio deve tê-lo, por exemplo como no caso que aconteceu agora, na questão de ensino penso que não.

78. (E)- E acha que a Câmara deverá ouvir mais os professores?

79. (D)- Não vejo que até agora tenha havido, assim... vá lá, grande troca de ideias ou de coisas entre a Câmara e os professores. Não sei de quem é a culpa, se a culpa é da Câmara ou de quem é, eu diria até ouvir alguma coisa, porque até agora talvez não tenha ouvido nada.

80. (E)- E que acha que a Câmara poderia fazer para facilitar essa troca de ideias, mas ao nível de actividades, como por exemplo, a que se realizou o ano passado em Vilar de Ossos.

81. (D)- Aí está uma coisa em que a Câmara deve colaborar com toda a certeza, claro está, penso que deve apoiar a escola, apoiar os professores, apoiar o convívio, apoiar o convívio entre alunos de várias escolas, juntar os alunos e ajudar a fazer esse convívio.

82. (E)- A Câmara e as escolas podem tornar-se parceiros para uma melhor concretização dessa tarefa. O que acha de a escola da sua aldeia e a Câmara serem parceiros.

83. (D)- Bem, eu se estiver a jogar à sueca, se o meu parceiro quiser jogar à sueca tem que se unir. Lá está, quer dizer, acho que a escola ser parceiro penso que é isso. Quando a escola precisa de auxílio, de transporte de juntar escolas, terá que ser, com certeza a Câmara a financiar, a apoiar e nós a ajudar, pronto, nesse convívio. No dia 19 de Abril eu vi o Sr. Presidente da Câmara lá, em Vilar de Ossos e, portanto, sem dúvida nenhuma colaborou para esse convívio.

84. (E)- Acha que a planificação de actividades onde entra a escola e a aldeia podiam ser mais trabalhadas com a Câmara?

85. (D)- Eu penso que sim, penso que quanto mais colaboração houver entre Câmara, escola, professores, alunos, aldeia e coisa... penso que quanto mais colaboração houver, mais colaboração e mais convívio melhor as coisas podem funcionar.

86. (E)- E as crianças ganham alguma coisa com isso?

87. (D)- Eu penso que as crianças têm tudo a ganhar, também são eles que precisam de ganhar.

88. (E)- E a Junta de Freguesia, acha que deveria ter aí algum papel?

89. (D)- Sim acho que a Junta de Freguesia tem também um papel importante até porque está mais próxima. Está mais próxima dos alunos, está mais próxima dos professores e da freguesia e acho que tem um papel importante. E parece-me que nesse ponto o Sr. Presidente está bem aberto, está pronto a colaborar.
90. (E)- Acha que isto poderiam ser exemplos a seguir à semelhança do que se passou, por exemplo em Vilar de Ossos? Poderia ser ao nível do concelho? A Câmara em colaboração com as Juntas de Freguesia prepararem algo para o concelho em termos organizados. O que pensa disso?
91. (D)- Havendo uma organização seria sempre muito melhor. Se o Sr. Presidente da Câmara e as Juntas de Freguesia se entenderem e ao mesmo tempo colaborarem... colaborarem com os professores sempre por todos e programarem atempadamente as coisas, uma vez seria num lado outras vezes seria no outro e essa colaboração quer dizer juntar as pessoas não só os alunos, nem até só os pais dos alunos, nem só os professores, eu acho que esse convívio é importante para todas as criaturas mesmo da aldeia.
92. (E)- E qual seria o papel dessas criaturas da aldeia nessa organização?
93. (D)- Ora bom, o papel das criaturas da aldeia, eu sei lá... ora bom, criavam-se, talvez... também é importante dizer assim, tornavam-se mais próximas dos jovens, mais próximas dos alunos, mais próximas dos professores, criar confiança entre si, penso que era muito importante.
94. (E)- Gostava de saber o que pensa de essas pessoas da aldeia que sabem muitas coisas, poderem estar a ensinar essas coisas às crianças e até a outras pessoas da aldeia. O que pensa disso?
95. (D)- As criaturas da aldeia, portanto, as pessoas da aldeia, há muitas pessoas que têm uma data de experiências, de conhecimentos de coisas que hoje não se praticam, não se fazem. Quer dizer, mas penso que era importante, mesmo não fazendo... mesmo não fazendo, por exemplo esses determinados trabalhos, era importante que os alunos fossem tendo conhecimento disso. Há, por exemplo... já não vou há 60 anos, mas aos 30 ou 20 em que, por exemplo não havia luz eléctrica e a gente tinha que levar um candeeiro, um lampião, uma candeia, uma lamparina, como a gente chamava, com petróleo para tratar da bicharada. Na aldeia, para fazer as coisas, assim, qualquer coisa no escuro, via-se com um objecto desses na mão. A gente nessa altura até tinha raiva de ver essa lamparina, esse candeeiro, esse lampião e hoje vêem-se guardados, pendurados a adornar salas e a adornar outras coisas assim. Portanto, acho que esses conhecimentos dessas pessoas das aldeias eram importantes para serem transmitidos, mesmo que não sejam para praticarmos e apenas termos conhecimento deles.
96. (E)- O que acha que poderia ser feito localmente para recuperar esses saberes?
97. (D)- Para recuperar essas coisas, portanto fariam falta esses convívios. Convívios então com alunos, com escolas, com professores, com pessoas da aldeia, com... sei lá com outras coisas que possam aparecer de qualquer lado... outras pessoas...
98. (E)- Quem teria essa responsabilidade, no seu ponto de vista?
99. (D)- Não sei bem qual seria a entidade certa, mas... dizer qual é a entidade que teria mais responsabilidade e mais obrigação... talvez através da Câmara, não sei bem quais



são os pelouros que lá funcionam, mas talvez no pelouro da cultura deviam trabalhar nesse sentido.

100. (E)- Está muito bem, quer contar-nos mais alguma coisa que não tenha dito?

101. (D)- Eu acho o seguinte: em princípio eu sei que não é muito fácil um professor ficar na mesma aldeia vários anos ou até, talvez, mais do que um ano. Eu não acho isso muito bem. Ora bem, se um professor vai para uma aldeia este ano, começa a criar conhecimentos com os alunos e com os habitantes da aldeia. Claro que quando chega não tem essa confiança. Se calhar passa por ali e diz bom dia e até logo, pronto e vai-se. No primeiro ano será assim. No ano seguinte se calhar já começam a conversar, já se lhe diz Sr. professor então que tal, hoje veio cedo ou demorou-se, corre bem a vida, enfim já a conversa é diferente e então já tem mais possibilidades de se abrir mais com os pais dos alunos e até com outras pessoas que não sejam pais dos alunos. E, nessa altura, o professor ou professora já tem mais possibilidades de lançar para a frente as ideias que encontra mais justas. Pois, é que nem todas as pessoas são capazes de se relacionar logo nos primeiros tempos. Algumas até são capazes de fazê-lo no primeiro dia mas outras não. E até pode ser uma boa criatura, uma excelente pessoa mas têm aquela dificuldade de se relacionar no início. Até pode sentir vontade de o fazer, de se relacionar logo de princípio, mas não ser capaz de o fazer e depois a partir daí quando a pessoa começa a conhecer e a falar, pronto, quando começam a relacionar-se a coisa já é diferente, há melhores possibilidades de pôr essas ideias em prática.

102. (E)- E procurar pôr essas ideias em prática como!

103. (D)- Cada um que chega, deve procurar relacionar-se. Primeiro criar convívio com as pessoas, com os alunos na escola e depois com as pessoas da aldeia. E se têm determinadas ideias, mesmo que a professora se vá embora essas ideias devem ficar, porque se por acaso não se conseguem concretizar naquele ano são ideias que podem ficar para o ano a seguir. E são ideias que ficam a aguardar decisão e podem vir a ser realizadas. É bom que não se deixem morrer as ideias e eu acho que, à parte do povo, a professora deve ser a primeira a averiguar com a Junta e com a Câmara o que mais se precisa na escola, porque são eles que mais sabem do que precisa a casa. Por isso acho que é bom avançar com as ideias e se não for possível concretizá-las virá outro a tomar conta desse programa, porque se formos através da Câmara e da Junta de Freguesia hoje sou eu e se puder realizar, tudo bem, mas se não pudermos então sabemos que virá outro e poderá tomar a iniciativa de "tocar o negócio para a frente" como se diz nas nossas aldeias.

104. (E)- Sr. D., muito obrigado por esta agradável conversa, depois de transcrevê-la em computador quero fazer-lhe chegar uma cópia. Muito agradecido por tudo.

## Entrevista 2

Entrevista com uma Técnica do Parque Natural de Montesinho (CR), realizada em 14 de Janeiro de 2003, às 15:00 horas, nas instalações do Parque.

(CR)- entrevistada (E)- entrevistador

1. (E)- Queres contar-me o teu percurso profissional até chegares a Técnica do Parque Natural de Montesinho (PNM)?
2. (CR)- A minha formação de base é como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tirei o curso, antigo Magistério, eu não sou aqui da região, não sei se isso tem algum interesse ou não, mas uma vez que me pediste para contar o meu percurso... Então eu sou da região da Guarda e terminei o meu Curso em 1976, um ano um bocado complicado porque foi quando chegaram muitos... vindos do... retornados como lhe chamavam e não tive colocação no início do ano ou seja em Outubro que era quando os professores eram colocados. Como tinha familiares na Alemanha, portanto em Novembro fui passar uns tempos com uns tios que tinha lá na cidade de Colónia. Mais ou menos por altura de Dezembro, numa festa de emigrantes onde estava presente o Cônsul, fui apresentada como professora e ele imediatamente me contratou porque nessa altura eram os consulados que contratavam e ele contratou-me. Isto foi em Dezembro, numa conversa informal e ao outro dia fui ao consulado e assinei o meu contrato, mas comecei a trabalhar só em Março de 1977 porque, embora fossem contratados pelo consulado eram pagos na totalidade pelo governo alemão e o processo burocrático foi um bocado demorado.
3. (E)- Como professora de 1º Ciclo quanto tempo estiveste a trabalhar?
4. (CR)- Estive na Alemanha durante oito anos. Dei aulas na escola de 1º Ciclo e também no que corresponde aqui ao Preparatório. Comecei por dar só aulas de Português e depois entrei em escolas bilingues que eram escolas em que o ensino de Português... portanto na Alemanha as escolas só funcionam da parte da manhã, isto enquanto não mudei para a cidade de Colónia e aí entrei no sistema bilingue em que o Português era ensinado de manhã. Enquanto os alunos alemães, portanto os meninos de Português estavam espalhados pelas turmas alemãs e enquanto os meninos alemães iam ter outra língua o Francês ou o Inglês eu ensinava o Português, mas com o método alemão que era muito complicado dar os fonemas portugueses mas segundo o método alemão... Matemática... Matemática, falavam Português mas era o método alemão e cultura portuguesa que era a nossa antiga História e Geografia.
5. (E)- Como se faz a transição para aqui, para o PNM, aqui em Bragança?
6. (CR)- Depois de vir da Alemanha, vim em 1984 e fui colocada e na Bouça, concelho de Mirandela e estive dois anos aí e no terceiro ano o antigo presidente do PNM, o professor Dionísio Gonçalves perguntou-me se queria ser requisitada para fazer a ligação com as escolas. Nessa altura ainda não sabia muito bem o que era a educação ambiental, viria trabalhar aqui para a educação ambiental para fazer a ligação com as escolas. Eu aceitei, estive três anos requisitada e depois tinha que optar e fiquei no PNM.
7. (E)- Já vieste para o PNM na situação de ligação do parque, enquanto instituição, à escola de 1º ciclo?
8. (CR)- Sim, sim.
9. (E)- Desconhecia esse teu percurso. Já agora perguntava-te de que modo a tua experiência ou vivência noutro país, na Alemanha, te ajudou ou influenciou a fazer a articulação ou até alguma inovação nas escolas de 1º ciclo?

10. (CR)- Isto foi há 16 anos que vim aqui para o PNM requisitada e acho que me influenciou muito porque eu trazia, passe a expressão, uma outra cultura. Infelizmente as políticas ambientais no nosso país são muito recentes e nós estamos a aprender um bocado com os erros que os outros cometeram e nós, infelizmente, temos que os cometer. Eu trazia já essa sensibilidade porque na Alemanha, já nessa altura se fazia educação ambiental e eu fui aprendendo. Posso dizer um pequeno gesto que eu trazia há 16 anos, que cá era quase inconcebível eu era capaz de trazer um papel de rebuçado e era incapaz de o deitar no chão. São pequeninas coisas que se adquirem. Hoje já toda a gente o faz, mas nessa altura era impensável. Porque nesse país eu posso dizer-te que toda a gente, desde os infantários adquirem essas práticas ambientais.
11. (E)- Está muito bem. No campo mais restrito de ligação do PNM com o Projecto de Escolas Rurais, que significado é que tem para ti, à luz da tua formação e da tua vivência profissional, que significado tem para ti a escola actual da aldeia?
12. (CR)- Esta é uma questão um bocado complicada. Já não sei bem precisar há quantos anos trabalhamos em cooperação, mas desde o primeiro momento que tomei conhecimento deste projecto, não sei bem se foi já a Madalena ou... que me falou e eu transmiti ao Director do PNM, mas eu abracei desde início este projecto porque vi que era uma maneira de o PNM, como instituição que tem muito a ver com a preservação ambiental e a conservação da natureza era uma maneira de o PNM estar ligado às escolas e de se fazer, através deste projecto interessantíssimo, uma vez que há um grande envolvimento das populações e que se pretende, era uma maneira de fazer educação ambiental com as crianças das escolas, mas também com as comunidades e eu vi que o PER tinha isso no seu cerne e eu vi isso desde início e isso levou-me a abraçar este projecto. Acho que é um projecto interessantíssimo e que deve ser continuado e abraçado.
13. (E)- Para as populações rurais, de acordo com a tua experiência, o que representa a escola para essas populações, para a aldeia? É muito valorizada, O que representa para a aldeia?
14. (CR)- Acho que a escola que é a ligação que a aldeia tem. Não podemos considerar hoje aldeias isoladas, mas são aldeias envelhecidas, com poucos habitantes e a escola será o meio de ligação com o exterior. Se tiramos esse meio de ligação então ficam mais isoladas e mais esquecidas. Então é uma maneira ainda de dinamizar a aldeia, com uma, com duas, com três crianças, as que tiver a aldeia, mas é uma maneira de a aldeia ter alguma dinâmica de ter algum movimento.
15. (E)- Gostava que precisasses mais este teu conceito. A escola é uma instituição na aldeia que ainda ajuda a dinamizar a aldeia. Estás dizer que pode promover desenvolvimento?
16. (CR)- Obviamente.
17. (E)- E desenvolvimento da educação ambiental como dizias há bocadinho?
18. (CR)- Mas uma coisa não anda desligada da outra porque através da educação ambiental pode desenvolver-se a aldeia. A Educação Ambiental não são questões só ligadas com o ambiente. Isto é um emaranhado de coisas que têm a ver umas com as outras. A escola é ainda a única ligação que temos nas nossas aldeias e era o padre, mas é a escola na nossa situação e eu falo do trabalho que aqui desenvolvo e é a única maneira de passarmos, de conseguirmos fazer a educação ambiental é junto da escola. Porque nós, as pessoas adultas, já não estão tão sensibilizadas para certas coisas e o nosso veículo de transmissão das questões ambientais têm que ser as crianças. Esses é

que ainda conseguem ouvir e têm que ser sensibilizados desde as camadas mais jovens, até dos próprios infantários.

19. (E)- Como vêes a reacção das pessoas dessas aldeias rurais, às actividades que têm vindo a ser desenvolvidas no âmbito desta parceria informal do PNM com o PER?
20. (CR)- Tenho assistido a vários "dias diferentes" e é pena não existir uma gravação desde o início de todos eles porque realmente... não sei quem foi o da ideia de lhe chamar "dias diferentes", ainda bem porque traz uma dinâmica completamente diferente ao quotidiano das aldeias. Os temas que se têm escolhido também têm sido muito bons, mas é um dia que se torna inesquecível para as aldeias onde se têm realizado. Trazem dinâmicas completamente fora do comum em que há convivência, em que a escola está aberta ao exterior e é isso que acontece com os "dias diferentes", em que os pais participam nas actividades da escola e principalmente que valorizam certas actividades que se realizam nas aldeias e que eles pensam que já ninguém liga a isto. E com este Projecto de Escolas Rurais vão buscar-se os usos e costumes e são valorizados e isso é muito importante para as comunidades rurais.
21. (CR)- Tu participas, colaboras, estás por dentro no "pré, no durante, no pós" preparação dos "dias diferentes". Qual é a tua opinião sobre atitudes e comportamentos das pessoas em relação a essas actividades? Achas que podem esses dias ser elementos de desenvolvimento da aldeia?
22. (CR)- Isso tem a ver muito com a questão anterior. Claro que são vínculos de desenvolvimento da aldeia porque procuram-se temas que têm a ver com actividades culturais da aldeia, muitas vezes esquecidas, temos procurado temas ligados com o ambiente e se isto for bem agarrado por todas as entidades que participam, obviamente que é um veículo de desenvolvimento, posso mesmo dizer que é uma mais valia para as comunidades que participam nestes Dias Diferentes. Creio eu, talvez não se tenha pegado bem nisto, mas é uma questão de se pensar pode mesmo levar à mudança de atitudes que é muito importante nos dias de hoje.
23. (E)- Utilizas aqui uma expressão agarrar essas dinâmicas no sentido de produzir inovação e produzir mudança. Tendo em conta os diferentes intervenientes e entre eles os professores, achas que agarraram essas dinâmicas como produtoras de mudança?
24. (CR)- Eu vou-te ser sincera, penso que há professores que já agarram essas dinâmicas, mas ainda os há que vêem "o dia diferente" apenas um dia de festa. Pretende-se, obviamente que o "dia diferente" seja também um dia de festa, mas que traga também mudanças e penso que alguns professores ainda não agarraram completamente essa ideia. Penso até que o ICE poderia agarrar, como uma espécie de formação a estes professores para não encararem esses dias apenas como dias de festa e em que se juntam os meninos eles não têm tanto trabalho como num dia normal de aulas, os meninos têm actividades, mas pronto andam todos juntos e se agarrassem o que está no fundo, bem no fundo mesmo destes dias. Dá-me a impressão, posso até estar enganada, mas penso que alguns professores não agarraram bem, bem esta dinâmica, não sei se por falta nossa, da equipa, se por falta de formação de base dos professores. Pronto sabemos que temos aqui professores com alguma idade, alguns em fim de carreira e a esses já lhe custa mais um bocado. Não estou a acusar ninguém, mas apenas a fazer um leitura deste vários "dias diferentes" que têm acontecido.
25. (E)- Sendo tu professora que desempenha funções técnicas de ligação entre o PNM e a Escola e a aldeia, achas que a Câmara podia ou devia fazer alguma coisa no sentido de ajudar os professores a agarrar estas dinâmicas de desenvolvimento local, como dizes?

26. (CR)- Eu creio que às vezes os professores não agarram bem estas dinâmicas, não só por não estarem bem sensibilizados, mas também pela grande mobilidade que ainda existe nos professores do 1º ciclo. Um professor que está este ano num grupo e que fez um trabalho interessantíssimo para o ano pode não estar e não sei se haveria possibilidade de, através das câmaras, haver aquilo que se chamava recondução dos professores. Haver a possibilidade de os professores, desde que o quisessem, que estavam num dos projectos e que o tinham agarrado bem que no ano seguinte continuassem nessas escolas, não haver tanta mobilidade a que ainda se assiste em professores de 1º ciclo. Penso que das falhas que há é precisamente essa grande mobilidade dos professores. Não há um enraizamento dos professores às aldeias onde estão a trabalhar e depois essas dinâmicas por vezes diluem-se um bocado porque é preciso conhecer bem as tradições de cada aldeia, conhecer bem a população e ter um ligação muito, muito directa com as pessoas. E quando se está apenas um ano não se chega a conhecer bem essas dinâmicas, esta é a minha opinião.
27. (E)- A escola depende da autarquia, mas ao nível dos aspectos pedagógicos há uma autonomia da escola. Achas que escola e a autarquia ao nível da relação podem condicionar o desenvolvimento da aldeia? E essa relação é factor fulcral para uma nova organização da escola?
28. (CR)- Não sei se percebi bem a pergunta. As escolas não dependerem só da autarquia ao nível da manutenção do edifício em si, mas haver uma relação mais directa com a escola.
29. (E)- O que pensas disso?
30. (CR)- Acho que sim, acho que as câmaras não deviam ligar só à manutenção do edifício, aquecimento que da parte pedagógica as autarquias estão completamente desligadas da escola, penso eu.
31. (E)- E tu achas que era possível e desejável que houvesse uma maior interdependência, mesmo no aspecto pedagógico?
32. (CR)- Acho que sim, porque as autarquias são elas que estabelecem as dinâmicas nas populações, estamos a falar aqui nos meios rurais, se houvesse essa maior ligação com a escola... Agora não sei se têm a preparação, se têm dentro do seu staff pessoas que tenham essa preparação para fazer essa ligação pedagógica às escolas, nem todas as autarquias terão pessoas com esta preparação.
33. (E)- O que pensas de uma organização piramidal, de forma que o governo central decretasse que as autarquias passassem a ter todas as responsabilidades ao nível da escola?
34. (CR)- Todas as responsabilidades penso que não seria... tem que ser com outras entidades, agora piramidal nunca, mas que a autarquia tenha a sua interferência, mas totalmente não. Tem que estar sempre com outras instituições, creio eu.
35. (E)- Gostava que clarificasses mais a tua opinião, portanto, piramidal não e ao nível de uma organização local, menos formal? Parceiros formais, protocolados, mais ou menos formal...
36. (CR)- Mas estamos a falar da escola em si, edifício em funcionamento!...
37. (E)- Da escola rural enquanto elemento educativo numa região.
38. (CR)- Eu penso que a escola não deve ser retirada do local onde está, primeiro ponto. Eu disse isso logo de início, pode ser muito antipedagógico muito anti tudo, mas as

escolas que tenham um ou dois alunos acho que não devem ser retiradas do seu próprio meio. Não sei se te estás a referir aos núcleos num único edifício.

39. (E)- Estou a referir-me a uma coisa que não existe, mas que pode ser pensada para a organização da escola rural e que ela possa ser desenvolvida em parceria. Parceria muito mais alargada, mais horizontal. Qual a tua opinião sobre isso?
40. (CR)- Desde que seja a organização da escola em parceria, tudo bem. Entender como uma dependência quase completa da autarquia, isso não concordo. Mas a escola em parceria, de pleno acordo.
41. (E)- Tu achas que a aldeia ganha com o ter a escola lá? Pensas que há dinâmicas que passam pelo educativo e que vão condicionar o desenvolvimento da aldeia?
42. (CR)- Obviamente. Penso que é o que está na filosofia de base das escolas em meio rural.
43. (E)- O Centro Rural de Inovação Educativa é um projecto de parcerias, algumas formais, no aspecto mais técnico, outras menos, como sabes. Quais são as tuas expectativas em relação a esse projecto?
44. (CR)- Crio umas expectativas muito, muito grandes, imensas, se calhar até pus a tabela alta de mais, acho que o Centro Rural de Inovação Educativa já devia ter avançado há mais tempo. Mas uma coisa não pode avançar sem haver um trabalho de base e se calhar há ainda muito a fazer. Acho que é um sonho que deve tornar-se o mais rapidamente possível em realidade à semelhança do que aconteceu noutros sítios, nomeadamente numa área protegida, a Lagoa de St.º André, embora seja uma coisa diferente daquilo que vai acontecer aqui em Montesinho, acho que este Centro Rural, aqui tem uma dinâmica diferente da que está a funcionar na outra área protegida.
45. (E)- Que contributos achas que o Centro Rural de Inovação Educativa pode trazer para a aldeia?
46. (CR)- Para a aldeia é a valorização da própria aldeia. É a única maneira de a aldeia se fazer, notar, de se fazer sentir, é através desse dito Centro Rural de Inovação Educativa. De outro modo continuamos a ter aldeias esquecidas.
47. (E)- A visibilidade é para ti um vector de desenvolvimento?
48. (CR)- É, se as coisas forem bem programadas, é. Agora não podemos olhar só à visibilidade ultrapassando tudo e todos, não é...agora se as coisas forem bem programadas, bem dimensionadas acho que sim.
49. (E)- As escolas rurais no concelho de Vinhais o que ganham com um projecto destes?
50. (CR)- O que ganham... ganham tudo, como te vou explicar. Ganham o estarem envolvidas num projecto inovador, ganham experiência e ganham dinâmicas diferentes que as escolas neste momento não têm.
51. (E)- A escola rural tal como está não dá respostas educativas.
52. (CR)- Penso que sim, escola rural tal como está pode já não dar resposta educativa e essa resposta pode ser dada por essa Quinta da Educação e Ambiente ou Centro Rural de Inovação Educativa.
53. (E)- O que achas que a autarquia pode dinamizar através desse Centro Rural, em termos educativos?

54. (CR)- A componente da educação que as autarquias deviam ter, acho que a dinamizam através desse Centro Rural de Inovação Educativa. Vemos as outras autarquias que não estão envolvidas neste projecto, como fazem esta ligação à parte educativa das escolas? Não estou a perceber como a fazem.
55. (E)- Acreditas que Quinta da Educação em Vinhais pode ser o pólo que a câmara cria para a escola?
56. (CR)- Nesse sentido sim é um pólo educativo que é criado ali naquele local físico, mas a Quinta da Educação e Ambiente, embora tenha o seu local de actuação e de intervenção, o seu local físico, as aldeias são envolvidas em todo este projecto.
57. (E)- O Centro Rural de Inovação Educativa é um projecto de parceiros, já está o protocolo formalizado. Pretende ser uma resposta educativa e uma reposta social. Em Vinhais esse projecto constitui-se como uma nova resposta educativa e social, no teu ponto de vista?
58. (CR)- Sim, sim, era o que eu já tinha dito é uma resposta em pleno a essas carências que há nestes meios rurais. Acho que é a reposta em completo.
59. (E)- Gostarias de concretizar alguns pontos?
60. (CR)- Estou a pensar por exemplo nos tais centros... não me lembro agora do nome... os que se constituíram em Mirandela as concentrações de escolas, isso não é resposta nenhuma. Isso é um facilitismo, de estarem ali os miúdos todos juntos. Agora, penso que a ligação com a aldeia se perdeu. Este projecto da Quinta da Educação e Ambiente, acho que é uma resposta que ainda se dá ao meio rural. O meio rural continua a ser carente de respostas e carente de iniciativas e dinâmicas e com o outro processo de concentrar as escolas e de desligar as crianças de onde elas provêm é esquecer completamente o meio rural. Acho que é o que este projecto não quer e que no fundo a filosofia das áreas protegidas também não quer. Por isso este projecto da Quinta de Educação e Ambiente é também uma resposta a um dos grandes problemas, problema de que as áreas protegidas, principalmente as de Interior sofrem, que é a desertificação das aldeias e o desligarem das vivências quotidianas das pessoas das aldeias.
61. (E)- O que ganha o PNM, na visão da Técnica, com o projecto Quinta da Educação?
62. (CR)- É que o Parque Natural de Montesinho é um parque humanizado e não podemos esquecer essa vertente. No Parque Natural de Montesinho, pequenas ou grandes há 88 aldeias, são núcleos populacionais. E é um Parque Natural, humanizado. Só conseguimos passar a mensagem de conservação da natureza e de Educação Ambiental se tivermos a quem o fazer e são as pessoas das aldeias e são as crianças de agora para atingirmos futuramente os adultos. Essa ligação nós não a podemos perder de maneira nenhuma. Acho que este projecto é uma reposta a esse problema que as áreas protegidas estão a sofrer.
63. (E)- É um elemento facilitador?
64. (CR)- É um elemento facilitador.
65. (E)- E para a CR o que é a Quinta da Educação?
66. (CR)- É tudo o que tenho vindo a dizer até agora. Agora falo defendendo um bocado a minha dama. É a educação ambiental em pleno meio rural. Acho que é essa mensagem que eu, enquanto técnica de ambiente nesta área protegida, quero que seja transmitida, é educação ambiental a todos os níveis começando com as crianças para atingir os mais velhos.

67. (E)- Só para clarificar. Disseste que não és favorável a uma concentração de escolas. Queres clarificar essa ideia?
68. (CR)- Não sou a favor da concentração de escolas, porque há um desenraizamento completo da aldeia. Os miúdos são transportados para outro sítio e ficam desenraizados do seu meio de procedência. E se ainda queremos aldeias com algumas dinâmicas não podemos tirar-lhes as crianças, que são habitantes da aldeia. Se vão para esses centros durante o dia ter aulas o resto do dia passam-no na aldeia. Há um próprio esquecimento da aldeia de proveniência.
69. (E)- Não estás a defender uma educação da aldeia, na aldeia e para a aldeia, num reduto fechado, pois não? Clarifica melhor essa tua ideia.
70. (CR)- Não, claro que não. Então os miúdos são transportados para esses centros. Qual é a reposta que esses centros dão ao quotidiano da aldeia. São dadas as matérias escolares atende-se um bocado à parte pedagógica, mas não há essa vivência do dia a dia com a aldeia.
71. (E)- Estabelecendo o contraponto com Vinhais Quinta da Educação.
72. (CR)- Vinhais Quinta da Educação será um pólo dinamizador de escolas em rede, alguém se lembrou desta ideia, de escolas em rede que estão ligadas umas às outras e que vão estabelecendo essas actividades dessas várias escolas num local. São escolas em rede.
73. (E)- Não significa isto que em Vinhais Quinta da Educação vai concentrar todas as crianças do concelho e que aí se desenvolvem as actividades?
74. (CR)- Não, obviamente que não. As actividades continuar-se-ão a desenvolver nas próprias escolas e haverá dias em que as crianças se juntam nesse local e que poderão vir crianças de outros locais interagir uns com os outros.
75. (E)- Nessa vertente estariam já as dinâmicas da própria autarquia com o exterior, considerado aqui como diferente do concelho de Vinhais.
76. (CR)- Obviamente e acho que é isso que se pretende com a Quinta, portanto, haver intercâmbio com outras regiões. A nossa região de montanha com uma região de Litoral, com outras regiões.



### Entrevista 3

Entrevista realizada ao Sr. (F), Presidente de Junta de Freguesia, em 30 de Julho de 2001, às 20:00 horas.

(F)- entrevistado (E)- entrevistador

1. (E)- Sr (F), muito boa tarde, muito obrigado por ter acedido ao meu convite para termos esta conversa. Há quanto tempo já é presidente da Junta de Freguesia? É freguesia de Lagarelhos não é?
1. (F)- Lagarelhos e Zido pertencem à cabeça de freguesia que é Vilar de Ossos. Nós fazemos parte há três anos e pouco, vamos para o último mandado e esperamos voltar à candidatura.
2. (E)- O Sr (F) é mesmo daqui de Lagarelhos?
3. (F)- Sou mesmo natural de Lagarelhos nascido e criado, portanto, data de nascimento 30 de Outubro de 1954.
4. (E)- Nasceu em 54, somos quase da mesma idade. Eu nasci um bocadinho depois.
5. (F)- Não será muita a diferença.
6. (E)- Nasci um bocadinho...
7. (F)- Um bocadinho antes.
8. (E)- Sim, um bocadinho antes (*risos de ambos*). Está muito bem, os seus pais já eram daqui, de Lagarelhos?
9. (F)- Sim, daqui de Lagarelhos
10. (E)- Trabalharam sempre aqui?
11. (F)- Trabalharam sempre aqui.
12. (E)- E o Sr. (F), também tem trabalhado...?
13. (F)- Eu ainda emigrei, estive 12 anos no Luxemburgo
14. (E)- Sim, sim, sim.
15. (F)- Para ajuda de... de ajuda do nível de vida e depois regressei a Lagarelhos.
16. (E)- E da experiência, já agora, gostaria de ouvir um pouco da sua experiência enquanto pessoa que saiu, esteve em contacto com outras populações, a população do Luxemburgo. O que é que ganhou, digamos assim em termos dessa saída?
17. (F)- Ah! Pf., ganhei, ganhei hum, ganhei sempre um nível de vida, talvez um bocado diferente, pf., a preparação... o nosso país, não vamos entrar em críticas do país, mas tinha melhores condições e convívio com outras pessoas...
18. (E)- No Luxemburgo, vivia... numa cidade?
19. (F)- Vivia numa cidade, apartamento, não é!...
20. (E)- Sim.
21. (E)- Cidade grande?
22. (F)- A cidade já era grande, sempre diferentes das aldeias, sempre com mais um bocado de dificuldades, com barulhos e... , mas é sempre esse fundamento, é sempre bom para

ideias que a gente apanha a nível de estrangeiro também nos fazem um bocado de... de experiência na vida.

23. (E)- Claro. Claro, claro...

24. (F)- E é assim.

25. (E)- Foi um momento importante? Neste momento, à distância acha que foi importante ter saído?

26. (F)- Sim, foi importante. Recuperei um bocado na vida. Construí a casa em Lagarelhos e quando tinha a coisa já um bocadinho, já meio organizada, regresssei.

27. (E)- Mas em termos de vida!...

28. (F)- Sim...

29. (E)- Gosta de viver...

30. (F)- Mais aqui, em Lagarelhos.

31. (E)- Está bem. Aqui em Lagarelhos, o Sr. F. faz o quê? Dedicar-se a quê?

32. (F)- Dedico-me a trolha.

33. (E)- Hum, hum.

34. (F)- Uma pequena empresa, vivemos em conjunto com o Teófilo dos Reis Fernandes e...

35. (E)- E agricultura, não? Não faz muito uma vez que o tempo também não dá.

36. (F)- Praticamente agricultura fazemos, portanto, o necessário para casa.

37. (E)- Subsistência não é?

38. (F)- Subs... vá lá, subs... pra casa, não nos dedicamos à parte da agricultura.

39. (E)- Já sei que tem filhos, já tive o prazer de conhecer um dos seus filhos. Também nasceram já aqui em Lagarelhos ou ainda nasceram....

40. (F)- Nasceram no Luxemburgo, nasceram no Luxemburgo os dois.

41. (E)- Que são os dois rapazes?

42. (F)- Não, é uma...

43. (E)- Tem um casal...

44. (F)- É um casal. É a Sara Fernandes e o Félix Fernandes.

45. (E)- E os seus filhos andam à escola aqui em Vinhais? Ou...

46. (F)- Fazem a escola em Vinhais. A Sara acabou o 12º. Estamos a prepará-la p'ra... p'ra ver se entra...

47. (E)- Para ver se entra, não é?

48. (F)- Não sabemos bem em que lugar, mas...

49. (E)- O que gostava ela de fazer?

50. (F)- Precisamente aí não tou assim muito bem ao corrente que ela não tá assim... ainda bem decidida o que ela vai... o que vai...

51. (E)- O que vai seguir.

52. (F)- Sim, o que vai seguir.
53. (E)- Também a candidatura à Universidade é assim um pouco...
54. (F)- A gente propôs-lhe enfermagem, propôs-lhe coisa... ela aí anda um bocado indecisa aí com esse...
55. (E)- Indecisa não é?
56. (F)- Indecisa.
57. (E)- E o mais novo? É mais novo, não é?
58. (F)- O mais novo continua em Vinhais. Fez o 9º.
59. (E)- Está mesmo em Vinhais ou desloca-se para Vinhais?
60. (F)- Desloca-se para Vinhais.
61. (E)- Como é que faz essa deslocação?
62. (F)- A deslocação fazem, portanto, a nível da transporte... transporte da Câmara. Da Câmara ou seja mesmo em autocarro, que é públicos, entre a Câmara e... não é...
63. (E)- Transportes escolares, não é?
64. (F)- Transportes escolares.
65. (E)- No seu tempo, quando começou a sua escola... também fez a escola aqui em Lagareiros?
66. (F)- Eu fiz tudo em Lagareiros. Nós não precisávamos de nos deslocar, mas tínhamos uma escola, uma pequena, uma pequena, como é que vamos dizer um pequeno salão onde é que chegámos a ser 43 alunos.
67. (E)- 43!...
68. (F)- Onde é que agora, infelizmente, estamos com 4.
69. (E)- 4 alunos!... A diferença!...
70. (F)- 4 alunos!... Uma diferença muito grande que é isso que deixa, deixa a população e deixa-nos a todos um bocado... tristes neste sentido.
71. (E)- Imagine só, 4 décadas, não é e de 43 diminui para 4 alunos. Já agora e no seguimento desta nossa conversa, com esses 43 colegas que teve na escola, como é que se sentiu na escola como criança e como aluno? Sentiu-se um aluno feliz, com os seus colegas... como é que se sentiu?
72. (F)- Aí sentia-me, sentia-me feliz a gente tentava aprender alguma coisa entre a escrever e ler e precisamente depois aquelas brincadeiras de alunos e sentia-me, sentia-me contente, sentia-me feliz, precisamente com todos os meus colegas.
73. (E)- Onde é que brincavam?
74. (F)- Brincávamos num recinto (*risos de ambos*) no recinto que é público, no caminho.
75. (E)- Não tinha recinto a escola?
76. (F)- Não tinha recinto saíamos da escola e entrávamos no caminho público, jogávamos o pião e uma série de brincadeiras ao nível da altura. E era assim.
77. (E)- Eram brincadeiras inventadas.

78. (F)- Sim, eram brincadeiras inventadas.
79. (E)- Que se inventavam ali, no momento e que se faziam.
80. (F)- Fazia-se... nessa parte é um bocadinho diferente de agora, pois nessa altura não havia as mesmas condições que há agora, não é. Os meus colegas, portanto, esses, tiveram... tiveram tamem... portanto uns saíram... emigraram.
81. (E)- Hum, hum!...
82. (F)- Outros estão na polícia, na altura portanto os estudos era um bocado difícil... prós pais...temos poucos... poucos que estudaram ao nível de estudos superiores e há outros que continuam também a trabalhar na construção civil outros emi... estão em Lisboa, saíram. Praticamente na aldeia... só estou eu da... dos 43 alunos, portanto, estou eu e será a minha mulher que era aluna, também da mesma...
83. (E)- Que eram colegas também na altura.
84. (F)- Que éramos colegas também.
85. (E)- Sim, sim, sim... e recorda-se de algum colega, algum especial que tenha feito algum curso?
86. (F)- Não, de momento não me estou assim a recordar.
87. (E)- Se entretanto se recordar, depois...
88. (F)- O único que... assim, já não era colega, nasceu também em Lagarelhos, que era o Armando Vara, que era ministro, que era também da nossa... mas esse já não chegou a entrar prá escola aqui em Lagarelhos, saíram, os pais saíram antes, foram para Vinhais e portanto continuou a estudar em Vinhais.
89. (E)- Armando Vara é natural daqui?
90. (F)- É natural de Lagarelhos.
91. (E)- Quanto à sua professora.... era uma professora ou professor?
92. (F)- Era professora, era também da freguesia de Vilar de Ossos.
93. (E)- Era também daqui? Mesmo de Vinhais? Mas ficava cá a viver, em Lagarelhos ou deslocava-se?
94. (F)- Deslocava-se. Deslocava-se a pé. Praticamente, na altura transporte não havia, não havia transportes também não é muito longe, serão praticamente 3 quilómetros, mas fazia... fazia essa caminhá... esse caminho a pé. E era assim.
95. (E)- Ainda é viva essa professora?
96. (F)- Ainda é viva.
97. (E)- Que recordações é que tem da professora? Professora que batia, uma professora que... quais são as recordações que tem?
98. (F)- Tenho umas recordações, que são umas recordações que ela sofria um bocado connosco, porque nós também éramos um bocado... *(risos de ambos)*.
99. (E)- Também 43, imagino... um bocado traquinas.
100. (F)- Traquinas, pois também haveria na altura que dar umas palmadas.
101. (E)- Sim!...

102. (F)- Mas não de... por essa parte não era nada de especial, sabe que eu...
103. (E)- Não tem nenhuma marca negativa.
104. (F)- Não, não temos marca negativa, ensinava o suficiente que era possível pra ela também... e não temos marcas negativas.
105. (E)- Sim. Ela era professora regente ou era já professora de cadeira, como lhe chamavam, não sei se ouviu alguma vez isso..
106. (F)- Era professora de... regente.
107. (E)- Era regente?
108. (F)- Chamava-se Preciosa, não sei bem o resto...
109. (E)- Sim, sim, sim...
110. (F)- Mas penso que são Ferreiras... não tenho assim disto muito a acrescentar.
111. (E)- E se voltasse atrás? Neste momento, voltando atrás é o F. de 7 ou 8 anos e podia, digamos assim mudar as coisas. Mudava alguma coisa? Só na escola.
112. (F)- Sim, mudava muita coisa. Mudaria em princípio todo o mobiliário. Que tínhamos uns bancos muito compridos, que... por vezes (*risos do Sr F.*) estavam mesmo a partir.
113. (E)- Daqueles bancos corridos?
114. (F)- Sim, corridos.
115. (E)- Do género deste?
116. (F)- Sim, assim como este. Do género deste, mas muito compridos.
117. (E)- Então estavam constantemente com dor de costas.
118. (F)- Sim, com dor de costas, chegava um bocado pra tudo, dor de costas... começaria por aí e mudaria também ao nível de ensino, de colegas, se eu voltasse atrás pois haveria muita coisa a mudar.
119. (E)- Gostava de ter tido outra professora?
120. (F)- Eu não me sinto ma... mal, com a... acho que pra altura estávamos bem que...
121. (E)- Está muito bem.
122. (F)- Que ensinava suficiente e também com 43 alunos não era fácil suportar a....
123. (E)- Não era nada fácil, não. Está muito bem. Olhe, gostaria que me dissesse o que pensa sobre o transportar as crianças para elas poderem estudar? No caso do seu filho mais novo, como se chama o seu filho mais novo?
124. (F)- Félix.
125. (E)- Sim, o Félix está a ser transportado nos transportes públicos para poder estudar. O que pensa disso? Acha que é uma boa medida. E tem uma experiência concreta que é a do seu filho e da sua filha. Não sei se ela também fez o mesmo.
126. (F)- Fez o mesmo trajecto. Penso que aí já é uma... poderia ser melhor se tivessem o transporte mesmo directo, da Câmara, assim têm que se deslocar... praticamente 1 quilómetro até ao barracão, apanhar o autocarro.

127. (E)- Ah! Ele não vem aqui?
128. (F)- Não vem aqui.
129. (E)- E no Inverno em Vinhais!...
130. (F)- É um bocado... mais complicado.
131. (E)- E já fizeram alguma proposta à Câmara nesse sentido?
132. (F)- Nesse sentido... penso que não foi proposto... não foi em caso nenhum proposto à Câmara, motivo que a aldeia como é relativamente... é pouco, é perto, pouca distância, mas mesmo assim gostaria que, se fosse possível que fossem transportados directamente da aldeia para a escola.
133. (E)- A verdade é que o Sr. F. paga os impostos iguais a qualquer outro que lhe levam o filho a partir da porta.
134. (F)- Sim...
135. (E)- Isto, na condição de pai, digamos.
136. (F)- Sim, pois os impostos pagamos... os direitos são os mesmos.
137. (E)- E não têm os mesmos direitos. Têm os mesmos deveres de qualquer pai do Porto, de Lisboa, de Bragança ou outro qualquer, mas os direitos é que não ficam iguais, porque num dia de Inverno aqui de Lagarelhos! Chuva, neve...
138. (F)- Chuva, neve e por vezes torna-se um bocado complicado, mas a situação aqui nas aldeias... já sabemos é mais complicado do que nas grandes cidades, mas enfim... pois gostaríamos que houvesse melhores a nível de transportes de... com mais...
139. (E)- Acho que percebi a sua ideia. E ainda neste aspecto do transporte das crianças, já ouviu falar que há quem defenda o transporte das crianças mesmo os da escola primária. Que é o caso de Lagarelhos que só tem 4 crianças, de Vilar de Ossos que só tem 4 ou 5, depois Zido que tem 2 ou 3, juntar todas essas crianças e levá-las nos transportes onde anda o seu filho, o Félix. O que pensa disso? Crianças com 7 anos, 8, 9... o que pensa disso?
140. (F)- Pensei e penso que ficaria um bocado comovido, com isso... porque realmente sou a favor que as escolas existam nas aldeias enquanto forem possíveis, pois se já vamos a deslocar com 7 ou 8 anos começamos a deslocá-los logo de miúdos, mais complicado se torna para eles, porque pelo menos quando já vão para Vinhais, já vão com 10, 11 ou 12 anos, já vão com outra idade, já mais avançada.
141. (E)- Pois, desculpe lá, interrompê-lo, estou a lembrar-me de uma situação, pois se deslocamos esses o que é que fazemos aqueles que têm 3 ou 4 anos?
142. (F)- Pois, aí mais complicado seria ainda. Pois acho muito bem enquanto possível que haja ensino pra... nas aldeias, que se faça toda a força como eu penso fazer... que não feche a nossa escola e mais porque realmente é uma coisa que se torna complicada prós pais, prós filhos, pra tantos miúdos torna-se complicado transportá-los para Vinhais. Diremos que se nas aldeias fecharem as escolas, a única alternativa será Vinhais e vai deixar a população um bocado triste, a nossa e com certeza a dos outros que é o que acontece.
143. (E)- E se calhar é pertinente perguntarmos: só porque somos poucos temos que ser mal tratados?

144. (F)- Ai... é... acho uma intervenção... acho boa, porque realmente, pois se somos poucos (*risos Sr. F.*), mais bem tratados devíamos ser.
145. (E)- Precisamente. Até gastavam menos, não era?
146. (F)- Gastavam menos e pelo menos se somos poucos ainda teríamos uma força de continuar aqueles poucos. Se não, teremos sempre uma alternativa de sair. Se somos poucos e mal nos tratam tentaremos sempre fugir para outro sítio, a ver se nos tratam melhor.
147. (E)- Há bocadinho, o Sr. F. dizia que tinha sido uma criança feliz, aqui em Lagarelhos. Sentiu-se, como aluno e como criança, sentiu-se feliz?
148. (F)- Senti-me feliz, na altura também vamos dizer que o tempo era diferente, senti-me feliz. Tinha a escola ao meio da aldeia, não precisava de grande distância para me deslocar e sentia-me bem, sentia-me...
149. (E)- Justamente por isso, porque temos que deslocar as crianças, tirá-las de junto dos pais, da terra deles, desvalorizar a terra deles, para terem que se deslocar para outro sítio? Porquê?
150. (F)- Sim, essa pergunta é um bocado... diremos que com o tempo vai-se tornar difícil, realmente se nós temos 3 e continuamos... mais 3 ou 4 anos teremos só 2 e também sabemos que é complicado ficarem as escolas todas abertas por 1 aluno ou por dois alunos...
151. (E)- Sim!...
152. (F)- Para esses dois alunos é complicado se deslocar. E tirá-los de ó pé dos pais, que será sempre complicado quando um aluno sai da aldeia, sentir-se-á sempre melhor na aldeia do que na vila...
153. (E)- Está deslocado, não é?
154. (F)- Está praticamente em casa.
155. (E)- Sim senhor. Olhe, Sr. F., quando passa ao pé da escola, seja aqui, seja em Zido e na sua profissão vai constantemente para outras localidades, quando passa ao pé da escola sente alguma coisa especial? Só porque vê a escola e...? O que sente?
156. (F)- Sinto que... por vezes dá-me um bocado de alegria de olhar e ver uma escola que praticamente ainda está aberta. E ainda está... tá bem, não é uma coisa feita de novo, mas ainda está em bom estado. E olho muita vez, que também preciso, que tamem por minha autoria de Presidente de Junta, de lhe dar um arranjo, que vamos tentar pintá-la que vamos fazer o melhor pela escola.
157. (E)- Portanto, sente alguma responsabilidade quando olha para a escola.
158. (F)- Sim, sim. Sinto responsabilidade.
159. (E)- E diga-me uma coisa, um dia quando passam os garotos a correr com a pasta às costas, algum dia se "meteu com eles", como se diz aqui na nossa terra? Se meteu a dizer-lhes alguma coisa ou não é muito seu hábito?
160. (F)- Não, é o hábito de... de me meter com eles sim, vejo-os assim tão pequeninos e digo-lhes assim: cuidado se não ainda vos vai arrastar (*risos do Sr. F.*) o saco pelo chão... assim uma brincadeira, sempre no acto de brincadeira, assim...
161. (E)- Portanto, não passa indiferente se vê uma criança com a pasta às costas.

162. (F)- Não, não me passa indiferente. Pelo contrário, até se eu os vejo com a pasta às costas sinto-me bem, pelo menos que ainda temos alguns alunos na aldeia.
163. (E)- Há bocadinho, já falou que não é adepto do encerramento das escolas da aldeia. Porquê?
164. (F)- Não, não sou. Porque vamos dizer que se é uma escola que encerra numa aldeia, a aldeia perde, perde um... automaticamente um ser. Que se é uma escola é uma força na aldeia é sempre uma força diferente. A gente sente-se bem se está a escola. Há escola é porque há alunos, se não há alunos realmente... tamem a escola... teremos que nos convencer que mais tarde, se não há alunos termos que a utilizar para certas... outros níveis de...
165. (E)- Requalificá-la não é, para outras cosias.
166. (F)- Requalificá-la para outras coisas que deiam ser à aldeia, que deiam lucro à aldeia, mas pra já sou contra que se encerrassem.
167. (E)- Ao longo da sua vida na escola aprendeu, com certeza, algumas coisas que lhe serviram para a sua vida. Recorda-se de uma ou duas coisas?
168. (F)- Não me recordo muito... assim... fora do que se aprendia, assim dos estudos. Assim de coisas para a vida, não me recordo assim muito. Na altura, também praticamente não ensinavam grande coisa prá ser prá vida, não ensinavam grande coisa. Que a gente ainda era um bocado opremida, tinha que ser mesmo só aquele livrinho na frente... e outras vezes umas... umas contas e umas coisas, lá no quadro, inda o quadro a pedra, não é... inda eram aqueles lápis a pedra, a gente tinha que estar ali fixo praticamente naquele enquadramento.
169. (E)- E o que acha que os miúdos deviam aprender na escola?
170. (F)- Além de aprender as... o que é necessário, tinham que aprender actividades, desenhos, a nível de desporto ir preparando pra certas coisas, prá vida.
171. (E)- Sim, sim, sim... portanto, coisas úteis da vida.
172. (F)- Sim, além do ensino. Porque o ensino se vamos prá escola esse já é lugar que vamos aprender alguma coisa, mas além disso seria bom para os alunos aprenderem a lidar com pessoas, que houvesse conjunto com outros alunos... aprenderem a.... coisas que por a vida fora que lhe vão dar valor, mais tarde.
173. (E)- Está a dizer-me que na escola as crianças devem aprender a lidar uns com os outros, a lidar com as pessoas, é isso?
174. (F)- É isso, acho que sim, é isso.
175. (E)- Aprender a ser gente e a poder relacionar-se bem com outras crianças, com os adultos, é isso?
176. (F)- E a sentir-se mais à vontade, quando... quando... se nós, vamos ao caso quando eu era aluno, se a gente... aparecia uma pessoa que fosse já um bocadinho estranha à nossa coisa, a gente ficava um bocado acanhados, ficava ali pequeninos e acho que eles agora com essa preparação de coisa não notam já essa... esse... será um desenvolvimento prós alunos aprenderem a lidar mais com as pessoas em conjunto com outras escolas.
177. (E)- Sim senhor. Na sua condição de Presidente de Junta já conversou com outros ou com pessoas de terras, de aldeias, onde a escola já tenha encerrado?



178. (F)- Sim, já tenho conhecimento de aldeias onde fechou e sei que eles sentiram-se um bocado preocupados, mas enfim!... também não tinham alunos, mas sentiram-se, sentiram-se, com certeza que se sentiram tristes, por aquilo que eles diziam, não é, porque se fecha a escola, amanhã fecha-nos não sei o quê, vão-mos acabar não sei com quê, vai-se acabar com... diminuir sempre a aldeia, porque se fecha a escola é sempre uma diminuição na aldeia. Já falei com vários e parte deles até dizem, pois se não há alunos, pois com certeza terá que fechar ou terá que se pôr a escola para uma casa do povo, ou... aí teremos que compreender essa situação, mas é um bocado complicado se as escolas começam a fechar pelas aldeias. Não haverá muito a fazer, mas é pena.
179. (E)- Se calhar, até também, poderíamos vir a trabalhar lá com as pessoas que estão efectivamente na aldeia, com os adultos.
180. (F)- Sim, nós já tivemos e parte deles inda não tinham a 4ª classe, já foi feita mesmo aí na aldeia, na escola. E houve também escolas que frequentaram e também deu muito jeito a esse ser, só que essa parte aí é sempre uma parte que as escolas... quando dizemos que encerra uma escola é porque não há alunos, o que vem a seguir que vamos utilizar a escola, para adultos ou... é sempre já uma...
181. (E)- Uma alternativa.
182. (F)- Uma alternativa que já se vai utilizar a escola por motivos que não esteja praticamente fechada.
183. (E)- Exacto, exacto, mas é um encerramento da escola. Depois requalifica-se a escola para outras actividades. Sr. F., no dia 19 de Abril, recorda-se de termos estado a conversar consigo e desde a primeira hora o Sr. F. foi um entusiasta de fazer aquela iniciativa de juntar aquelas crianças todas das aldeias de Vinhais e de se promover ali uma iniciativa diferente. Quer contar-nos como tudo se passou?
184. (F)- Como Presidente de Junta aí senti-me, pois com certeza, logo desde a primeira hora disponível a fazer o melhor possível para que tudo corresse da melhor maneira, como de facto correu tudo bem, sempre com a ajuda da Câmara. E a Junta fez os possíveis para que isso corresse bem. Gostei porque já ao longo de uns anos, já não via tantos miúdos em conjunto, juntos brincavam e isso deixa-mos alegres, deixa-mos contentes. Senti-me bem e os alunos também me diziam que se sentiam bem, que tínhamos que os ajudar e de facto a Junta aí teve de concordar logo na primeira hora.
185. (E)- Estou a lembrar-me de uma referência sua, de há bocadinho, que as crianças podiam e deviam aprender a conviver uns com os outros. Esta iniciativa irá ao encontro da sua posição?
186. (F)- Essa será uma iniciativa e que se vá realizar mais vezes e será bom para as crianças e para as aldeias e precisamente mesmo os idosos, dizemos... da aldeia gostaram da pequena festa, será uma pequena festa e um grande convívio, sentiram-se bem e gostaram e que se continue a fazer mais vezes com a ajuda de todos.
187. (E)- Sim senhor e como se sentiu a participar nela? Porque o Sr. F. participou muito, no desenvolvimento dessa iniciativa. Não foi só dizer que sim, participou activamente, eu estive lá e assisti a essas actividades.
188. (F)- Sim, sinto-me bem a... a poder ajudar os outros, sinto-me bem a fazer o possível que seja da minha alternativa e depois de ver a vocês que estavam todos cheios de força para que corresse da melhor forma. Tivemos também o apoio do Sr. D. e de respectivos da aldeia e toda a gente concordou muito bem e eu da minha parte também fiz o melhor que... em conjunto com a Junta de Freguesia, não vamos dizer que fui só eu, os meus colegas também.

189. (E)- Mas na condição de Presidente da Junta de Freguesia é nessa condição que eu lhe coloco as questões, pois os elementos da Junta estiveram lá e estiveram de acordo, mas passou fundamentalmente pela sua pessoa.
190. (F)- Sim, aí passou pela minha pessoa também seria o primeiro a dar o passo em frente como Presidente da Junta e aí sinto-me bem, esses convívios precisamente para os alunos ou quero dizer para os miúdos que portanto, temos que fazer muito por eles e se já são poucos, como já dissemos...
191. (E)- Sim ,sim, sim...
192. (F)- Se os tratamos mal cada vez ficaremos menos.
193. (E)- Exactamente, concordo perfeitamente consigo. Olhe, diga-me uma coisa, como Presidente de Junta e é uma pessoa atenta, o que é que acha que um professor devia fazer na escola da aldeia? Acha que o papel do professor é dar aulas e pronto ou não?
194. (F)- Aí, sinto que o papel do professor também tem muito a ver com o desenvolvimento dos alunos para esse nível mesmo de convívios, de os preparar para esses convívios, que será sempre uma parte de alternativa dos professores que são eles os educadores lá na escola e acho que eles próprios, além do ensino, eles próprios devem estar muito atentos a esses convívios e será mesmo... se for preciso pela Junta, que seja preciso alternativas na escola, eles estarem sempre a dar as ideias que eles vejam que são úteis para a escola.
195. (E)- O que pensa quando o professor agarra os meninos, agarra é uma forma de dizer, leva as crianças a dar uma volta pela aldeia, a reconhecer a aldeia que isto não é novidade para si há muitas pessoas que dizem: olha lá anda o professor, só andam no "laró". Que pensa disto?
196. (F)- Aí pois com certeza, não vamos entrar... pois as pessoas penso que quando passam, sempre dizem, pois se lhe ensinasse umas contas seria melhor do que andar prá ali, não!... acho bem o tempo chega prá contas e chega prá deslocar nas aldeias, acho bem para os miúdos em conjunto com o professor, mesmo que conheçam o lugar na própria aldeia, além de irem aos sítios, sempre tomam mais atenção tomam mais sentido nas coisas.
197. (E)- E, estão sempre a aprender, não é?
198. (F)- Estão a aprender, mesmo por a aldeia, aprendem com quem passa, aprendem coisas diferentes, portanto, aí acho bem que os professores se disponham a dar conhecimento para certo nível mais tarde. Olha, estivemos com o Sr. professor a ver este, a ver esta casa, infelizmente até que já esteja a cair ou a esborralhar-se (*risos do Sr. F.*), como nós dizemos, mas precisamente pelo menos ficam com estas ideias e acho bem.
199. (E)- Já que falou nessas coisas. Acha que as pessoas na aldeia e no caso concreto o Sr. F. sabe determinadas coisas que os professores não sabem. O que acha de irem à escola o Sr. F., o Sr. D. e outros ou que as crianças venham aos sítios onde estão a trabalhar e que lhe ensinem essas coisas? O que acha disso, acha que é perder tempo?
200. (F)- Não, o tempo é sempre bom quando nos ensinam, o professor pode saber em coisas diferentes das... de... do nível das aldeias portanto, mas há pessoas da aldeia, no caso o Sr. D. acho que há muita coisa que se aprende, que não é só na escola que se aprende. O Sr. D. deu-nos um exemplo bom da parte do linho, como se trabalhava o linho, como se semeava o linho, essas coisas fazem parte da vida...
201. (E)- Concorda com esse tipo de aprendizagens?

202. (F)- Sim, concordo com esse tipo de aprendizagens e de saberes e que continuem cada vez mais, que era disso que precisávamos nas aldeias.
203. (E)- E nesse sentido acha que a Junta de freguesia tem um papel importante para preservar ou defender esses saberes? Que acha disso?
204. (F)- A Junta, não vamos dizer que tem muitos poderes mas tem, é sempre bom que esteja também é sempre uma alternativa das pessoas. Se é Junta já é sempre um poder, se é preciso alguma coisa em conjunto com a Câmara já é a Junta que se vai deslocar pra certas coisas que seja preciso fazer, embora não tenhamos poderes de nível de dinheiros mas temos poder de dizer...
205. (E)- E as pessoas ouvem-nos?
206. (F)- Sim, acho que sim que a Junta...
207. (E)- E a Câmara, que tem mais poderes seja económico seja outro. As pessoas olham para a Câmara, assim com outros olhos?
208. (F)- Com um ser diferente.
209. (E)- Acha que a Câmara deve colaborar com a escola?
210. (F)- Acho que deve colaborar e muito activa, é mesmo isso que acabámos de ver. Se a Câmara não tiver uma alternativa e que não continue a ajudar e a apoiar será a nível de professores será a nível de... se houver 4 alunos numa aldeia, se a Câmara não apoiar esses 4 alunos vamos dizer que vai fechar muito mais antecipadamente a escola. Se a Câmara disser não, nós enquanto autarcas da escola vamos pôr sempre lá o professor e assim tá bem. Acho que a Câmara deve estar sempre activa e ligada às escolas porque será sempre bom.
211. (E)- E sobre, por exemplo imagine esta ideia de a Câmara, a Junta de freguesia e a escola trabalharem como parceiros.
212. (F)- Acho bom porque isso já existe, já se faz, no meu caso portanto se é preciso alguma coisa serei o primeiro a deslocar-me à Câmara... precisávamos desta parte... será de mobiliário, será de... é a Câmara que nos fornece e como nos fornece a nós fornece às outras, não é?
213. (E)- Em termos de equipamentos?
214. (F)- A nível de equipamentos, de dinheiro se possível também é a Câmara e a Junta tem sempre uma alternativa para se deslocar, acho «bem que devem continuar sempre em conjunto.
215. (E)- E acha que as crianças, concretamente as crianças de Vilar de Ossos, de Lagarelhos, de Zido, ganhavam alguma coisa em termos de estar na escola, de estar na vida se a Câmara e a escola colaborassem mais?
216. (F)- É verdade que se houvesse melhores condições que se oferecessem, as crianças teriam sempre a ganhar.
217. (E)- E as pessoas da aldeia, acha que poderiam fazer alguma coisa pela escola?
218. (F)- As pessoas da aldeia, podem fazer a nível de... não vamos dizer a nível de dinheiro...
219. (E)- Não nesse aspecto, mas de colaboração.

220. (F)- Sim, acho que aí podem fazer muito porque uma vez que estão a colaborar com os alunos, será os pais, será tios, há sempre aquela força de dizer, não eu gosto mais que o meu aluno fique em Lagarelhos e não vá para Vinhais, aí as pessoas oferecem-nos sempre uma alternativa, uma força.
221. (E)- Vamos falar da apanha da castanha. Gostava da sua opinião. O Sr. F. por exemplo decide ir apanhar castanha. E a professora pede-lhe para levar lá as crianças e que lhe explique como se faz. Qual é a sua opinião?
222. (F)- Na minha opinião, acho que as pessoas devem fazer e fazem, pois já acabámos de dizer os nossos aqui já conhecem esse nível, mas precisamente para professores e pessoas que venham, as pessoas explicam muito bem como se forma a castanha, como se tiram dos ouriços. É como dizer aqui da "*castanheira*"<sup>1</sup> a nós não nos diz muito, mas para quem vem de fora as pessoas explicam muito bem, precisamente ajudam muito... este castanheiro como é que foi plantado e explicam-lhe tudo muito bem.
223. (E)- E esses saberes, como se forma a castanha, como se retira do ouriço esses saberes são importantes?
224. (F)- Acho que sim, todo o saber é importante podemos dizer que é um bocado estranho para muitas pessoas. São capazes de dizer que isso não é importante para nada. Mas no fundo acho que sim que tudo é importante. É importante a apanha das batatas, como a apanha da castanha, como das uvas, para nós não temos a parte das uvas, mas...
225. (E)- Mas há muita gente que não valoriza nada disso ou seja apanhar castanhas é...
226. (F)- É uma coisa dos pobres (*risos*).
227. (E)- O escrever é uma coisa dos outros? Mas é tão importante uma coisa como outra, no meu ponto de vista. E o seu também é?
228. (F)- É, porque vejamos o que não pôde escrever e ler, aprendeu outras coisas, temos aqui pessoas na aldeia que ajudam as crias a nascerem. Acho muito bom estas coisas que não as aprenderam muito à base de ensino, mas aprenderam por eles próprios com a experiência.
229. (E)- E no seu ponto de vista como poderiam recuperar esses saberes que não estão escritos, não estão ditos?
230. (F)- Seria importante para a nossa unidade de vida. Dão-se coisas agora que não se comparam... seria importante que alguém se ocupasse a escrever isso que escrevesse essas coisas. Acabamos por dizer que é importante saber isso e eu também acho importante saber isso.
231. (E)- Dizia-me há bocadinho que pronto, que esta ideia da Câmara é aquela que tem mais recursos.
232. (F)- Essa é que será sempre a cabeça das populações e do nosso concelho ao nível da nossa Câmara e ao nível das outras acontece o mesmo.
233. (E)- Mas não tem sido bem isso, pois não?
234. (F)- Não vamos dizer... não vou entrar a (*risos*) em contacto a desculpar muito, não tenho tido muita queixa, nesse sentido, mas talvez houvesse ainda alguma coisa a fazer.
235. (E)- Necessidade de uma proximidade maior, não?

<sup>1</sup> "*Castanheira*" é o nome dada a um castanheiro centenário e muito, mas muito grande e, como tal, objecto de admiração de todas as pessoas.

236. (F)- Proximidade maior, mais um bocado de génio.
237. (E)- E a Junta de Freguesia, sei que é um terreno seu. Tem responsabilidades nesta matéria?
238. (F)- Tem, tem responsabilidades nesta matéria.
239. (E)- Nesses saberes, na escola, no levar por exemplo esses saberes à escola?
240. (F)- Aí tem, tem a Junta podemos não ter é muito tempo disponível para estas coisas, mas também tem um papel importante.
241. (E)- Não estava a tentar dizer ou perguntar-lhe a sua opinião de ser o Presidente da Junta a fazer, pois também tem os seus afazeres, mas no sentido de apoiar e incentivar um pouco mais, colaborar um pouco mais com a escola. O que acha disso?
242. (F)- Acho bem, acho que a Junta aí também terá que arranjar melhores condições e mais convívio mesmo com os professores, dizemos assim, será útil também para essa parte, eles mesmos nos dirão, pois com certeza em certas coisas que estão, até mais bem informados do que nós. E ideias... trocar ideias e com essas ideias em conjunto, todos esses saberes que seria bom de recuperar, seria uma alternativa...
243. (E)- Da sua parte estava perfeitamente aberto a soluções desta natureza?
244. (F)- Estou aberto a soluções dessa natureza.
245. (E)- A conversar com os professores com a Câmara?
246. (F)- Com a Câmara e ver a melhor maneira como se podia arranjar alguém mais... dizemos disponível, para contactar as pessoas. Eu da minha parte estou disponível mesmo também a essa parte a falar com as pessoas a incentivá-las que isso seria bom.
247. (E)- Sr. (F), diga-me, já o estou a maçar muito, mas estamos quase a terminar. Diga-me a sua ideia só sobre este ponto. Terminou um ano lectivo. Vai começar outro ano e as pessoas vão continuar a trabalhar um pouco isolados, na Câmara um pouco isolado, na Junta de Freguesia um pouco isolado, nas outras escolas um pouco isoladas, nas outras aldeias, nas outras freguesias. Há alguma proposta que gostasse de ver feita?
248. (F)- Aí, não tenho assim muito... seria bom que isso viesse mesmo a acontecer, mesmo em Vinhais que houvesse melhor preparação para juntar mais as escolas... as escolas dizemos, agora não me refiro à minha freguesia, mas às freguesias do concelho em geral, do concelho que também já está a acontecer que tem trabalhado muito nesse sentido, tem feito várias reuniões mesmo a nível de alunos de os juntar, a nível de freguesias também tem trabalhado. Não estou a ver assim muito outra coisa assim...
249. (E)- Uma última questão, até já vai começar a chover e tudo, que é para terminarmos a nossa conversa. Se ouvisse dizer ao Presidente da Câmara de Vinhais que as escolas das aldeias tinham que acabar, o que lhe dizia?
250. (F)- Aí, iria... iria ser... ser um bocado muito correcto dizia-lhe que faria muito mal e que seria da parte da Câmara que teria que arranjar alternativas para que isso não acontecesse.
251. (E)- Sr. (F), muito obrigado por esta maçada que lhe causei.

## Entrevista 4

Entrevista com (I), (Presidente de um Conselho Executivo), 2 de Dezembro de 2002, às 14:30 horas, na APEIV.

(E)- (entrevistador) (I)- (entrevistada)

1. (E)- Tendo em conta a tua experiência profissional e também agora como Presidente do Conselho Executivo(CE) como cruzas o conhecimento e sensibilidade educativas à luz de experiências tão diferentes?
2. (I)- Eu gostei dessa tua apresentação porque referiste aí que trabalhei na Itinerância e agora no CE, duas novidades sem experiência, ninguém fez curso para nenhuma das vertentes, digamos assim, não houve formação. Formei-me na Escola do Magistério e se calhar formei-me numa perspectiva de ir ter um grupinho de meninos de 5, de 4 ou de 3 e saiu-me um pouco tudo ao contrário e ainda bem. Ainda bem, que há as coisas assim ao contrário. A gente estar a pensar naquilo tudo direitinho e certinho do que vai fazer e depois é tudo uma novidade e eu estou sempre em cima das novidades e das coisas que não são muito ditas normais. E pronto e gostei da Itinerância. A minha experiência também foi de vários anos. Apaixonei-me... apaixonei-me...e quando a pessoa se apaixona depois vive as coisas com outra intensidade. Ainda hoje, às vezes, levanto-me e digo apetecia-me ir dar uma volta por aí mesmo com este mau tempo, chuva e tudo isso. No CE, ainda é muito prematuro para dizer alguma coisa. Ainda não me apaixonei de verdade. De facto sonhei muito acho que transferi muitos dos conhecimentos que adquiri na Itinerância e capaz de os transpor para aqui sem aquelas formalidades, sem aqueles papéis, sem aquelas coisas impostas de cima, porque a gente o que fazia, fazia-o porque achava que estava a fazer bem, achava que era o melhor para os miúdos o que era melhor para as pessoas o que era melhor para aquela aldeia, para aquele lugar e agora tem que seguir certas regras que não tem nada a ver connosco e que até nem concordamos com elas mas têm que se pôr em prática. Vem a papelada e é burocracia a mais a pessoa não tem nada para dar. Se um professor nos pede alguma coisa a gente não tem capacidade de resposta, não temos nada para lhe dar. Quer dizer mudou-se para agrupamento, pensando que até algumas coisas iriam ser alteradas. E ao fim e ao cabo as coisas são um pouco... a nível monetário nada, não é? Vivemos como vivíamos, vivemos como vivíamos, os professores, sem nada, o 1º Ciclo. Os Jardins de Infância ainda vão tendo um orçamentozito dado pelo Ministério. A gente não tem capacidade de responder. Tem outras respostas, até atender as pessoas não é, atender os colegas que às vezes têm problemas, saber ouvi-los, dar-lhe um pouco de esperança, acalmá-los até. É um bocado duro as pessoas fazerem estas viagens todas e chegar a uma escolinha e ter que ligar o aquecimento de manhã enquanto aquece e não aquece passa quase uma hora e essas dificuldade todas e já me perdi um bocadinho.
3. (E)- Não te perdes, fala da tua experiência. Falaste um pouco nesse passado, apaixonei-me e depois referiste aí duas coisas que eu gostava de aprofundar contigo que é assim. "Nós tínhamos alguma coisa para dar aquela aldeia, àquele lugar. Tu estás a querer dizer que o agrupamento está um pouco desligado do lugar, da aldeia e que são muitas as expectativas e menos as respostas? Clarifica só essa situação.
4. (I)- Quando eu falava dar àquele lugar, a nossa presença, a minha presença no contexto familiar falava-se de muitas coisas, falava-se da vida das pessoas. Não era tipo má língua, era dos problemas. E a gente parece que era útil. Nem que fosse só com uma palavra amiga era útil. E agora aqui nem que queiras ser útil estás longe, não vivências, não estás em cima do problema. Não estás tão directamente ligado, sabes porque te dizem ou porque o professor te faz chegar qualquer coisa. Já não sentes que estás lá. Os presidentes de junta, por exemplo, se calhar eu conheço alguns porque convivi com eles nalgum tempo e agora para ter uma conversa com eles também é difícil, só indo lá.

5. (E)- Tu achas que o Agrupamento ou melhor o CE e a organização das escolas está mais desligado da escola?
6. (I)- Eu penso que não está mais nem está menos. Está desligado. Está um pouco desligado porque também é todo este contexto que faz com que esteja desligado e não possa estar tão ligado. É assim: eu vejo as pessoas que trabalham neste agrupamento, se calhar, uma vez por mês. Quando eu faço muitas vezes questão de ir levar os materiais ao Conselho de Docentes e estar com elas. A não ser as pessoas que trabalham cá em Vinhais e que muitas vezes eu venho mais cedo e as vejo passar não se convive. Não se tem uma conversa a esse nível, de escola. As pessoas vão de manhã saem à uma, passam aqui à uma e meia e é assim. Não há um horário compatível com o do agrupamento, mas mesmo que houvesse, que nós já tentámos que isso acontecesse porque há duas funcionárias, mas as pessoas também têm dificuldade em parar porque é mais um quarto de hora que se perde e as pessoas querem é chegar a casa.
7. (E)- Os professores? E dos professores, qual é a tua visão, uma vez que lidas com muitos professores, como dizias, acalenta-los um pouco...
8. (I)- Mesmo via telefone, muitas vezes também telefonam porque há um problema que não conseguem resolver ou mesmo pondo problemas pessoais.
9. (E)- Tu achas isso importante?
10. (I)- De quê, ouvi-los... muito. É muito importante ouvi-los. Porque também a pessoa está na aldeia, eu acho que o professor, a não ser alguns, porque também não se pode generalizar. Aqui há anos tu entravas numa aldeia e como professor, o tempo parece que já não é o que era. Anda tudo a correr, muito angustiado, muito ansioso, muito triste. Estou a notar... não sei, não sei se eu vivia alegre e me parecia que os outros também estavam alegres, mas não sei e já vejo tristeza nos outros, mas eu vejo assim uma certa angústia, porque estas coisas de as pessoas pensarem que vão agrupar fisicamente e porque à nossa realidade não há projecto que lhe valha, não há meninos. Quando nós chegámos ali ao agrupamento, fizemos um pequeno estudo, eu nunca concordei agrupar todos os meninos fisicamente e nomeadamente no concelho de Vinhais. A quarenta quilómetros de distância de aldeias.
11. (E)- Então não és a favor de uma concentração?
12. (I)- Eu não.
13. (E)- À luz do que tu conheces, do teu saber, da tua experiência o que é que propunhas? Qual a alternativa?
14. (I)- Pólos, pólos... Eles agora chamam-lhe centros escolares, parece que é a nova nomenclatura.
15. (E)- Mas independentemente da nomenclatura.
16. (I)- Um centrinho com um grupinho. Mas estás a ver Acácio, já se está a verificar em Vinhais. Tu vais a Tuizelo só uma menina é que é de Tuizelo os restantes quatro já vêm das outras aldeias. Chegas a Paçó acontece a mesma coisa são doze ou treze e já são de várias aldeias e continuam a ter só a escolinha e não têm um espaço grande para brincar, não têm uma cantina, não têm uma biblioteca... mas também não sei se isso será o mais importante! Porque é assim: ou tiramos os garotos dos pais o tempo todo e mandamo-los ao fim de semana só para casa, vamos fazer isso? Depois a parte afectiva dos pais também fica muito descurada. Isto depois não há convivência também. Será que depois os pais também querem largar o menino aos três anos e só vê-lo aos fins de semana?

17. (E)- Segundo eu percebi estás a valorizar o aspecto da pessoalidade, do pai, do filho, não só do aluno e da relação que têm um com o outro digamos da afectividade um pelo outro.
18. (I)- E da convivência entre os pais, entre os filhos e o maior tempo possível um com o outro.
19. (E)- Este sentido de proximidade quer do pai quer do professor, porque tu referias a situação dos professores gastarem mais quinze minutos e que isso é um afastamento...
20. (I)- Porque também são pais, com certeza. São pais e também têm o menino à espera que vem da escola.
21. (E)- Olha, gostava de recolocar uma questão que ficou pouco clara. Em relação aos pólos qual a tua posição. No concelho de Vinhais o Projecto das Escolas Rurais tem-se desenvolvido há pelo menos sete anos, não é, tu ainda sabes melhor estas coisas...
22. (I)- Sim, há mais tempo, foi em 1988. Tendo em conta o ECO até foi há mais tempo. Primeiro foi o ECO, depois as escolas Isoladas, agora as Escolas Rurais...
23. (E)- Tu achas que pode ter sido ou pode ser neste momento, uma mais valia em termos da filosofia de trabalho para a situação do trabalho em pólos, porque essa é a filosofia de trabalho das Escolas Rurais. Pequenos núcleos ou pólos, mas são pequenas concentrações de escolas e que...
24. (I)- E mais proximidade... das terras de origem, não é? Porque há aldeias a 40 quilómetros da sede, eu também não sei como é que poderia ser transportado o menino, a que horas da manhã vir para Vinhais, regressar à noite. Se calhar isso tem sido uma grande vantagem para o concelho de Vinhais e as pessoas têm-se agarrado talvez a essa ideia e o Presi... e a Câmara tem tido uma postura nesse sentido. Porque ele ainda outro dia, numa reunião que tivemos, disse: eu nunca fui a favor nem nunca fiz nada para que uma escola fechasse, nem faço. Porque viu, se calhar a alegria das pessoas e viu que era um trabalho importante que os miúdos tinham acesso a outras coisas a conviverem com outros miúdos, nesses "Dias Diferentes". E as pessoa quando lhe falem em encerrar a escola, olha que ainda na semana passada fomos a Travanca, a Travanca nada, fui ali à Câmara e nesta altura toda a gente sabe quem nasceu ali, eu pelo menos sei quem nasce ali e quanto meninos há quantos não há, porque são tão poucos que a gente fixa-os facilmente. E perguntei a uma senhora: então a bebé já anda? Qualquer dia já vai para a escola!... Oh, não, ela ainda é pequenina, mas não nos fechem a escola, olhem que para o ano já são quatro. A Matemática também deixou de ter o sentido que tinha há alguns anos. Cinco, aqui é um grande número de alunos... e cinco são cinco, mas já é uma turminha, é um grupinho.
25. (E)- Gostava de voltar um pouco atrás naquela situação do agrupamento que estava um pouco desligado por força de alguma burocracia também da escola e o sentido da proximidade. Gostava de aprofundar a tua posição neste sentido. Tu achas que os professores, como falaste naquele tempo que gastam, tu achas que os professores do agrupamento também estão eles um pouco afastados da aldeia e da escola. Não sei se me fiz entender. Ou seja há um certo isolamento por parte do agrupamento em relação à aldeia e aos professores?
26. (I)- Por força das circunstâncias.
27. (E)- Achas que acontece também por parte dos professores?
28. (I)- Eu acho que sim. Alguns. Também depende muito da maneira de ser de cada um e das vivências que tem e do sítio onde trabalha. Mas o que eu verifiquei quando andei



por aí de terra em terra, de lugar em lugar. Agora já se circula bem entre as aldeias, o que não se verificava aqui há uns anos e não ficam tão afastados assim. O caso de Cabeça de Igreja, o caso de Travanca, Há bem pouco tempo é que têm asfalto dentro da aldeia e mesmo aí Travanca, que é um caso especial, que é a escola pior deste concelho, que eu conheço, havia caminho logo no início da aldeia e a professora tinha uma carrinha, com tracção ia por cima e nunca entrava à aldeia e nunca via ninguém. Mas as pessoas que até são muito simpáticas e gostam de conversar têm um bom relacionamento e iam elas lá. E depois, desta abertura toda das Escolas Rurais...

29. (E)- Interessante esta ideia que dizes iam elas lá, iam à escola.
30. (I)- Iam à escola porque este projecto (PER) também clarificou um pouco isso porque, não quero generalizar, porque eu conheço muitas pessoas e cada um tem o seu feitio, porque há pessoas mesmo indo de galochas conversam com a tia Amélia, com a tia Jaquina e não sei quê e elas logo dizem temos aqui o telefone, olhe se precisar, mas já não sei o que ia a dizer...
31. (E)- Estavas a dizer desta relação que o projecto ajudou na ligação com as pessoas da aldeia.
32. (I)- Sim, porque a ideia dos professores e a ideia dos pais era que andávamos um pouco, se calhar até andamos, mas comigo não faço nada para que isso aconteça, antes pelo contrário. Andávamos de costas voltadas. Quer dizer há professores que têm medo dos pais. E há pais que até têm medo dos professores, medo agora já não é aquele medo, é outro tipo de medo. E se calhar a escola era só para os alunos e para o professor e havia uma coisa e se calhar ainda continua, havia uma coisa afixada para ver quando era o atendimento aos pais e não sei quê e depois quando os pais são chamados à escola é porque há qualquer coisa má. E penso que isso não pode acontecer. E esse tipo de trabalho juntando pais, ir à escola e ter a escola como também deles e um espaço de todos que não é do professor nem dos alunos é de toda a comunidade. Se calhar esse "medo" saiu e as pessoas vão mais ao espaço escola.
33. (E)- É uma ideia interessante esta que estás a ventilar. Gostava de agarrar duas coisas que disseste e que acho muito interessantes: "quando eu andava de lugar em lugar". Quer dizer tu consideras as aldeias os lugares, quer dizer aqueles sítios de algum carinho onde o professor está e não apenas um sítio onde o professor chega e de onde parte. Nesse sentido dizias: "a escola era dos pais e do professor" é essa a tua concepção de escola?
34. (I)- Não, não é de todos. Eu até te vou dizer uma coisa muito engraçada que se passou, que a minha vida nessa Itinerância é de histórias eu é que não tenho jeito para escrever assim umas coisas engraçadas, mas um dia ainda as vou contar a alguém... Um dia em Vila Boa, é para te caracterizar um pouco isto que tu conheces tão bem quanto eu. Um dia quando cheguei a Vila Boa a trabalhar havia uma menina na escola e uma professora, numa escola muito grande. A escola era grande porque tinha funcionado o EBM em tempos, duas turmas de 1º Ciclo e o Jardim de Infância. Então eu cheguei lá e a menina, agora anda no 8º ou 9º ano, então convivíamos muito. Eu ia lá porque havia quatro crianças em idade pré-escolar que eram dois mesmo do centro da aldeia e dois retirados, quase um quilómetro, que não sei se conheces Vila Boa tem uns bairros assim retirados. E encontrávamo-nos muitas vezes lá na casa de uma miúda e na escola e no café e em todos os sítios era escola. Em todos os sítios era escola. Não era o espaço porque era uma escola enorme, enorme. Depois até ela fez tudo e mudou para o sítio onde era o Jardim de Infância que era uma escolinha mais pequenina. A gente divertiu-se imenso aquele ano. Ficámos muito amigas eu e a professora. E a miúda, até foi lá a televisão, dizia que gostava de mais meninos. O pai queria-lhe bater porque não queria

que fosse para Ousilhão porque há uma certa rivalidade. Mas o grande objectivo era não deixar encerrar a escola porque no ano seguinte havia mais quatro miúdos. E ainda hoje funciona e a que encerrou foi a de Ousilhão. E a nossa luta era não a deixar encerrar uma vez que havia quatro miúdos. E lá continua a escola com cinco ou seis, portanto, tinha sido um grande erro. E a professora dizia, olha o trabalho faz-se... às vezes a gente é que se queixa. Eu só com um aluno o que ia fazer, assim dediquei-me. Eu ia lá às quintas-feiras e então era dia de festa. Fez-se uma exposição as mulheres uma fazia meia, outra fiava outra fazia não sei quê... olha lá passámos nós com os miúdos aquilo foi uma festa. Bem, nos anos seguintes, como eram alguns miúdos, acho que eram seis, entretanto as pessoas também se foram fixando lá. Iam a trabalhar para Bragança que é perto, eram uns seis miúdos. Eu fui para a escola e tinha uma grande lareira. A gente acendia a lareira e estava ali naquele espaço enorme com 4 ou 6 miúdos. Depois a Junta tinha uma sala e fomos para a sala da Junta que tinha um sítio muito bonito, muito acolhedor até foi o espaço mais bonito onde estive. E convivia com a professora que morava lá no fundo da aldeia na escola pequenina. De vez em quando encontrávamo-nos no café que era a meio da aldeia. Tinha lá uma senhora que andava nos tempos livres e que limpava a sala e tomava conta nos miúdos enquanto eu ia tomar café. Fizemos uma festa todos e as mães foram e eu fui tomar café com a senhora porque elas não quiseram. Ficou lá a mãe de uma miúda. Olha fomos para o café e demorámos mais um bocadinho, era dia de festa. Quando eu regresssei a senhora tinha mudado a sala toda, mudou tudo, lá esteve ela e os garotos e mudou tudo. Vim, olhei para aquilo e diz ela: mudei tudo. E fez muito bem disse eu, fez muito bem. Mas não sei se tomei a melhor posição quer dizer se fosse com algumas aquilo daria lugar a uma grande polémica. Quer dizer uma mãe vem aqui, mexer nas minhas coisas, desautorizar-me a mim, não sei o que poderia haver... Ela achou que não estava muito bem e mudou, estás a ver...

35. (E)- É esse o teu conceito de escola?
36. (I)- É o meu conceito de escola, não que as pessoas entrem e agora façam... Havia uma certa confiança com a pessoa. Eu tinha sido educadora da filha mais velha que já andava na Preparatória e já havia uma grande relação, foi-se construindo. É essa a ideia, não é que as mães vão lá e que façam sei lá o quê...
37. (E)- Mas não é aquela ideia de que a escola é do professor e dos alunos. Essa história ilustra bem o teu conceito de escola.
38. (I)- Eu fiquei assim, percebes... gostei de... mas depois pensei vou-lhe dizer... Assim cortava a nossa amizade e cortava a ideia que ela tinha de uma boa relação e de poder estar e dar ideias e de poder tudo... Que as pessoa quando era para fazer qualquer coisa eram chamadas e a gente decidia em conjunto e então...
39. (E)- Em educação a gente também não tem ideias completas e acabadas.
40. (I)- Pois não, lembro-me sempre dessa história, às vezes até a conto às colegas... porque os pais agora até nos desautorizam... Também há abusos. Aqui ainda não se nota, é uma coisa pontual.
41. (E)- Tendo em conta o que acabas de dizer e também do que já dissesse e da resposta que tu querias dar enquanto profissional da educação, achas que as parcerias entre as escolas e a autarquia podia, no concelho de Vinhais, ser uma forma de organização da escola e da educação, capaz de proporcionar outras respostas? Como vês isso?
42. (I)- Mas essa parceria não existe no papel, mas na prática vai existindo, porque o 1º Ciclo não faz nada sem o apoio da autarquia, nadinha.
43. (E)- Estava a referir-me um pouco mais longe. Não apenas uma parceria de fornecer material.

44. (I)- De fornecer material e dinheiro, mais a nível pedagógico.
45. (E)- Mais de proximidade e relacionamento que a Câmara fosse capaz de proporcionar mais proximidades, tendo em conta o conceito de escola que tu referiste. A escola está na localidade, mas a escola é da localidade e de outros alunos de outras localidades e de professores de outros sítios. Será que esta situação de parceiros mas com responsabilidades e com deveres podia equacionar-se como uma resposta.
46. (I)- Se calhar até sim, nunca reflecti muito sobre isso, mas já temos tentado que as coisas aconteçam de outro modo e não como se estava habituado. É assim a Câmara, independentemente de quem lá está e de quem lá passa é o poder local. Este ano pensámos uma coisa melhor que vai de encontro à maioria dos professores e foi mais virado para o local. Quem fazia a festa de Natal? Iniciativa da Câmara. A data era escolhida, era tudo escolhido, era o palhacinho que vinha, gastava-se algum dinheiro em transportes porque é verdade gasta-se dinheiro. A nossa proposta foi diferente: perguntámos quem achava que a festa devia ser aqui em Vinhais ou por grupo de escolas conforme a afinidade de professores a proximidade dos alunos e está a ser...
47. (E)- Desculpa, não quero interromper o teu raciocínio, mas essa proposta é CE, essa proposta foi para!...
48. (I)- Para o Conselho de Docentes.
49. (E)- Não para a Câmara!...
50. (I)- Que esperassem que iríamos ver como seria a festa de Natal, porque estávamos a educar ao contrário, era assim: nesse dia toda a gente gosta de fazer a festa no local. Toda a gente gosta de fazer algo na sua escola e os pais gostam de ir à escola e até conversar sobre assuntos importantes a brincar. Então se a festa se realizasse aqui, os meninos levavam o presente, vinham aqui e depois o professor também teria que fazer algo na sua escola, para os seus meninos para a sua comunidade. Depois era preciso pedir ao presidente da Junta para dar outro presente. Andávamos a educar muito mal os nossos meninos.
51. (I)- Acho que está a correr melhor assim, a Câmara oferece o presente...
52. (E)- Gostava de clarificar aqui uma coisa, ou seja, o CE falou com os professores, ou seja, é toda uma organização da escola e depois a Câmara, enquanto parceira do Agrupamento de Escolas é ouvida ou é-lhe comunicada ou a Câmara também discute a proposta?
53. (I)- Discutimos a proposta. Nós tínhamos a ideia de levar lá o Plano de Actividades e a gente quando o pensa é como estivesse sozinha com os nossos alunos, que era um erro. O Plano tinha que ser pensado como se fosse um único edifício para aqueles alunos. E este ano penso que já foi melhor. O ano passado fizemos uma actividade, que foi o Dia Mundial da Criança, para se encontrarem todos os alunos, com todos os parceiros, parceiros quer dizer sem protocolo nenhum. Estou a lembrar-me do Centro de Saúde, da Escola Segura, dos Bombeiros, da Câmara, do ICE.
54. (E)- E houve diálogo entre esses parceiros?
55. (I)- Houve, houve e agora está a haver muito mais.
56. (E)- E tu achas que está a ser melhor?
57. (I)- Está, está a ser muito melhor, é assim, andava aí a Escola Segura, a gente sabia que andava aí um carro a percorrer essas coisas. Os professores tinham conhecimento daquilo, do que se passava. Nós soubemos porque estive aqui uma professora que tinha

lá um familiar e demo-nos mais ao conhecimento. No segundo ano já foi ali a dizer-nos que iam passar pelas escolas, o Centro de Saúde a mesma coisa, que anda de escola em escola, as pessoas não sabem muito bem o que fazem, queixam-se que os professores não os recebem bem. Os professores queixam-se que a enfermeira não faz nada. Andam todos a deitar as culpas uns para os outros. Agora já estamos a tentar que se sentem todos à mesma mesa e que discutam os problemas e vejam quais são as soluções e se calhar até se evita viagens desnecessárias dos enfermeiros e da Escola Segura e que toda a gente tenha essa possibilidade de visionar um filme, de ouvir a enfermeira porque, muitas vezes, nas escolinhas com menor número de alunos não passam ou porque não têm televisão!... Desta vez já estive aí o responsável pela Escola Segura, nós vamos arranjar um calendário, o senhor passa dá-nos o seu calendário, o que pensa fazer e quando etc. Mas estas coisas são muito difíceis porque muitas vezes o que se passa é que não são capazes de fazer um calendário e segui-lo, porque surgem outros problemas ou porque não há carro ou não há motorista.

58. (E)- É justamente sobre estes problemas que eu gostava de aprofundar um pouco mais. Tu achas que uma parceria, com responsabilidades atribuídas e de se encontrarem todos, isso traria mais vantagens?
59. (I)- Isso traria mais vantagens, a parceria traz mais vantagens. Agora enquanto ainda não está tão bem organizada..., mas se se organizasse melhor e as pessoas soubessem quais são os seus deveres, o que vamos fazer, as suas responsabilidades, porque *parece que andamos ao faz favor!... andar ao faz favor não!...*
60. (E)- O que tu defendes não é o faz favor?
61. (I)- Não, não.
62. (E)- Porquê?
63. (I)- Então o que é que é a Educação? A Educação não é gratuita? Não é?
64. (E)- E a autarquia também tem deveres...
65. (I)- A autarquia tem deveres, agora queixa-se que não lhe dão dinheiro. Agora foram definidos poderes para a Junta de Freguesia. O professor pede à Junta de Freguesia e esta diz para pedir à Câmara que é quem tem o dinheiro e andamos toda a vida nisto. Se não passarmos disto continuamos sempre na mesma. E o professor é o pai dos meninos é quem tem que dar as coisas aos meninos e quanta gente gasta dinheiro do seu bolso.
66. (E)- É justamente a tua opinião que quero ouvir, achas que esse diálogo com todos os parceiros com diferentes papéis e responsabilidades, cada um à sua medida, achas que isto vai trazer as mais valias que tu referias, para os professores e para a educação?
67. (I)- Acho que sim. Até esta data o que se tem visto e do que as pessoas se queixam e os desabafos que alguns professores têm é que anda tudo a pedir-nos. Se tu vires bem se tu fores a uma escola, que agora já não há tanto papel, porque a gente até evita isso, acho que essa é uma das vantagens do agrupamento, as outras até nem quero falar muito nelas, mas esta é uma vantagem dos professores não passarem tanto tempo com a parte administrativa. Os professores se quiserem não fazem nada da parte administrativa porque está aqui tudo. Qualquer informação nós podemos-la dar.
68. (E)- Enquanto Presidente do CE tu defendes essa ideia?
69. (I)- De quê?
70. (E)- O próprio executivo trabalhar o aspecto administrativo e libertar mais os professores para tarefas pedagógicas?

71. (I)- Sim, sim. Os próprios elementos do CE as suas tarefas são pedagógicas. O que não se verifica aqui porque ainda não temos a estrutura bem montada, não temos um chefe de serviços e a gente vai fazendo a parte administrativa. Vai sendo absorvida pela parte administrativa, são esses anseios, este mal-estar que eu sinto não poder estar mais do outro lado. Estar mais liberta para a parte pedagógica e pensar mais a parte pedagógica, ajudar mais os professores. Se calhar agora podia estar aí num Conselho de Docentes que está a funcionar ou poderíamos até estar todas e ver o que vamos fazer, o que vamos alterar e não podemos porque somos absorvidos por este telefone, pela correspondência que chega daqui e de além. Tudo nos pede e quando é para nos dar é com algum sacrifício que nos dão.
72. (E)- Achas que os professores do vosso agrupamento, do teu agrupamento deixa-me dizer assim. Teu no aspecto de Presidente...
73. (I)- Não gosto de eu, o nosso Projecto é Nós.
74. (E)- Aliás o vosso projecto é muito interessante e tive o prazer de trabalhar convosco, naquelas reuniões de preparação do encontro de Julho. Achas que o encontro foi interessante para os professores, para o agrupamento...
75. (I)- Foi, foi. Não fizemos a avaliação. Um dia deste a São até disse: não fizemos a avaliação. Mas eu acho... em jeito de brincadeira até lhe disse a avaliação está aqui.
76. (E)- Para o Projecto das escolas Rurais também foi muito importante.
77. (I)- Mas esta é uma característica do nosso concelho. Eu gostava que sentissem mais isto como de Nós, ainda estamos muito distantes, ainda não chegámos lá. Já estive nalguns Conselhos de Docentes e as pessoas sentem bem isso porque conhecem o miúdo que têm em Passos, que têm na Giestosa, porque vão sentindo a proximidade: acho que os professores vão conhecendo os alunos e vão sentindo um pouco a sua escola do Conselho de Docentes e acho que isso é bom, de sentirem de falarem das crianças, do Francisco, do João e não do teu menino, mas é dos nossos garotos. Agora do agrupamento... também são muitas escolas, são três níveis de ensino, acaba por ser um pouco complicado.
78. (E)- Tendo em conta a discussão do Plano de Actividades entre os parceiros gostava de te colocar uma questão que tem a ver com o seguinte: tendo em conta a tua experiência do CE de um agrupamento horizontal e tendo em conta que o Projecto das Escolas Rurais se vem desenvolvendo já alguns anos em Vinhais. Tendo ainda em conta a filosofia de trabalho do projecto, que tu conheces muito bem. Como achas que pode desenvolver-se essa filosofia de núcleos e como pode o PER desenvolver-se no agrupamento por forma a que se enquadrem os parceiros na discussão do Plano de Actividades. Ou seja, como achas que pode o PER desenvolver-se no concelho de Vinhais tendo em conta o conjunto de parceiros que já começa a ser uma realidade.
79. (I)- Sim, aquela reunião pareceu infrutífera porque as pessoas também não estavam muito por dentro do Plano de Actividades e da nova gestão. Pareceu infrutífera, mas os frutos vêm depois. Foram-se aproximando e fomos dialogando e foi mais fácil o diálogo depois. As pessoas que não estiveram tiveram o cuidado de saber, de perguntar e de tentar saber o que se passou. Como é que eu entendo a tua pergunta, eu entendo-a desta forma e já está a acontecer um pouco com alguns parceiros. E se puséssemos isso em parcerias até se calhar até podia ser, o Plano de Actividades está elaborado de uma forma que é: três passos em comum com o grande grupo. Porque temos que pensar que não podemos andar com os miúdos de um lado para o outro. Os professores também se queixam que não têm tempo para dar as matérias, mas essa é uma questão muito discutível.

80. (E)- Claro, achei muito interessante quando tu dizias "ali não havia escola, a escola era em todos os sítios".
81. (I)- A escola era em todos os sítios. Estão um pouco agarrados ao material. E dava a Língua Portuguesa, dava a Matemática, dava tudo. E era muito mais concreto porque os miúdos conheciam aquela pedrinha, aquela rua. Porque a gente aprende por estimativa. Penso que se calhar, tirando essas três grandes momentos, essas actividades, depois há as actividades que cada Conselho de Docentes, pelas suas características pode e outros não devem fazer, como certas tradições. Não vamos agora inventar e transferir esta tradição daqui para ali. Porque Lomba, ao nível de tradições até mesmo do nome de certos artigos não tem nada a ver com as de Tuizelo, Moimenta e por aí. Podia ser outras actividades pensadas em cada Conselho de Docentes, só para aqueles. O Plano de Actividades não está para fazer toda a gente igual, não pode ser. Ou então vamos querer que toda a gente à mesma hora esteja a fazer o mesmo? Não pode ser, não é? Acho que a ideia que incutiram é que no PA toda a gente tem que fazer o mesmo.
82. (E)- Essa discussão do PA pelos diversos parceiros, com os seus contributos, acaba por complicar um pouco as coisas, não é?
83. (I)- Como?
84. (E)- Se for feita ao nível de todos os parceiros que referimos, o Parque Natural de Montesinho, a Câmara, O Seminário, o Agrupamento, o ICE, os Bombeiros, essa discussão vai complicar-se.
85. (I)- O trabalho com os parceiros complica um pouco as coisas, pois complica. Cada um é que sabe o que pode dar. Da discussão é que nasce a luz, porque eu imaginava que a Rádio Vinhais até podia responder a certas sugestões que nós lhe fizéssemos e vim entregar a carta pessoalmente. Disse-lhe o que estávamos a fazer. No fim ele até me deu uma ideia facilíma de pôr em prática, sem grande trabalho para os professores.
86. (E)- Mais um parceiro.
87. (I)- Mais um parceiro, a Rádio Vinhais é mais um parceiro. E que numa frase feita até nos discos pedidos pode funcionar. E sem grande trabalho e despesa. Eu imaginava ir lá ao local, uma coisa complicada.
88. (E)- Quando te colocava a questão das parcerias queria a tua opinião...
89. (I)- Se todos trabalhassem para o mesmo fim, sem a ribalta só para ele e é assim porque eu quero que seja assim... Ver o que é melhor...
90. (E)- Admites que há interesses diferentes?
91. (I)- Há interesses diferentes e é justo que haja. Sentados à mesma mesa é que chegamos. É mais rico. Não vai permanecer a minha nem a tua, mas um bocadinho de cada um.
92. (E)- Estou a gostar muito desta nossa conversa.
93. (I)- Só que para pôr em prática não é muito fácil porque a mim desgosta-me muito isto e é assim: eu ou desisto um pouco ou caio um pouco para o lado, mas como eu não sou muito de desistir e nas coisas que tenho estado é sempre "escachar pedra", não sei quem disse isso e achei muito giro, não dão tudo logo e a gente vai conquistando pouco a pouco. É pena não poder conquistar logo e abanar e ir.
94. (E)- A educação também se vai fazendo. Não se mudam mentalidades de um momento para o outro.

95. (I)- Não, não. Eu acho que aí tem que se dar um palavra de muito apreço aos professores e às pessoas que têm passado por aqui, tem passado gente muito querida e que se tem ligado afectivamente a Vinhais.
96. (E)- Achas importante a relação de afectos, a valorização dos afectos.
97. (I)- Acho, acho, porque olha que às vezes as pessoas diziam: olha eu quero ir para ali eu gosto de estar ali. E até nem é tão perto. As pessoas ligam-se aos locais. Os professores do 1º Ciclo acho que têm uma boa relação com Vinhais e com as pessoas das aldeias. Ainda ontem estava uma colega a falar da escola dela e a outra disse: é o meu não sei quantos e o meu... como se ainda fossem os seus alunos e há dois anos que não estava nessa escola.
98. (E)- Achas que o professor, o educador é uma profissão de afectos?
99. (I)- É, sem dúvida. Se não for deixam de ser educadores ou então fazem só para ganhar o dinheiro ao fim do mês. E não deve ser nada fácil para as pessoas que fazem isso. Um dia um espanhol disse que ser educador é ter uma profissão de monge. Se calhar é.
100. (E)- Olha, I., já tocámos tantos assuntos que eu vou apensa recolocar algumas questões para clarificar a tua opinião. Estou a ter um prazer enorme em conversar contigo assim numa situação destas, assim calminho. Aqui em Vinhais, assistindo a esta situação e que se passou do ECO, para a Escola Isolada e depois Escola Rural. Como vês este conceito de Escola Rural em Vinhais? Há resposta do Projecto para esta escola rural? A escola é mais isolada ou mais rural.
101. (I)- Olha, isso Escolas Isoladas é um projecto que se confundiu com um estudo que o Ministério fez e era assim uma escola longínqua isolada de tudo. Para mim, aqui em Vinhais, escola isolada isolada, longe, será aquela que está longe da sede. Quem é que está isolada, somos nós ou é o Pinheiro que está isolado da Espanha? Não sei quem está isolada. Somos nós que convivemos aí no dia a dia e só é um sorriso amarelo. Olha já não sei. Agora que são rurais e que têm características rurais, que ainda trabalham muito no campo, as famílias ainda estão muito em casa, as mães também não trabalham fora de casa com aquele horário rígido. Tanto que no pedido de alteração de horário da escola as pessoas alegavam muito a ida para o campo e querem que os filhos tenham esse horário de manhã e ainda corresponde muito à verdade. As pessoas ainda trabalham muito no campo.
102. (E)- Achas que o horário da escola responde ao horário do campo?
103. (I)- Será? Acho que não.
104. (E)- Tendo em conta aquilo que referias, concordas que os professores fiquem colocados por projectos, que os próprios agrupamentos tivessem. O que achas sobre isso?
105. (I)- Isso é muito discutível, pois vendo que outras pessoas também não podem entrar, se calhar não é nada bom, mas pensando na outra parte, quando as pessoas começam a apaixonar-se e na altura em que estão apaixonadas terem que se separar também não é nada bom, porque isto também se vai conquistando e é um facto. O ano passado, éramos um grupinho, já éramos mestras no assunto. Este ano houve mobilidade, os professores foram ficando muitos cá, em Vinhais, mas noutra escola e iam ser coordenadoras, mas de outro Conselho de Docentes e já não se sentiram tanto à vontade e não ficaram. Começaram de novo. Estamos agora a começar a apaixonar-nos de novo, enquanto que se ficássemos os mesmos já estávamos por dentro dos assuntos, era muito mais fácil. Assim estamos, estamos... fica para a semana. Na hora que estivermos dentro dos assuntos, para o ano serão outras pessoas. E o 115 referia os três anos, mas como é que pode. Não vês na Assembleia tivemos um grave problema que até ficaram as pessoas, só

- que passados dois meses que foram colocadas, pediram portaria, foram para outros sítios, por deslocação, ficou sem elementos a assembleia e tivemos que fazer novas eleições.
106. (E)- Por falarmos em problemas ou dilemas gostava da tua opinião sobre a organização do agrupamento horizontal. Os agrupamentos verticais...
107. (I)- Se tirarmos o verniz, continua tudo igual. Os professores continuam na sua escolinha, com os seus alunos. Verbas, não há mais dinheiro. Nos intervalos que eu tenho conversado com alguns presidentes dos agrupamentos verticais e dizem que foi só mais um problema. Trouxe mais despesas, o pessoal que tinham foi com o que ficaram. Agora foram mais 20 ou 30 professores, o pessoal queixa-se as coisas mesmo ao nível burocrático não são iguais, mesmo o registo das faltas, toda a orgânica, não é nada igual. E qual é que tem que ficar igual a quem?
108. (E)- Então que respostas achas que os agrupamentos trouxeram, que vantagens?
109. (I)- Olha as vantagens só foi a nível burocrático que ficaram um pouco mais libertas e de resto haver um Projecto Educativo comum. Porque cada um trabalhava como queria, quando queria, o que queria. O que se fazia era talvez ao nível do Conselho de Docentes. As educadoras acho que foram pioneiras nesta organização. Para elas isto não é nada de novo, porque havia o Projecto Educativo, o Projecto Pedagógico, as pessoas trabalhavam em função desses projectos. Depois houve um tempo em que cada uma trabalhava por si. Agora volta a haver reuniões e as pessoas reúnem-se conversam sobre as coisas relacionadas com os meninos e sobre o seu agrupamento.
110. (E)- Achas que os professores criaram muitas expectativas com os agrupamentos?
111. (I)- Criaram algumas e algumas foram muito enganadoras.
112. (E)- Algum encantamento inicial?
113. (I)- Algum encantamento inicial e depressa se quebrou o encanto, porque o sonho dos professores nunca pensaram no agrupamento físico. Pensavam no agrupamento para dar outras áreas, como no 2º Ciclo.
114. (E)- Estás a dizer que os professores estavam mais preocupados com o aspecto pedagógico? Ou seja com a sua forma de trabalhar, de dar a aula, uma maior preocupação, uma expectativa muito mais alta nessa vertente do que na de organização escolar?
115. (I)- Sim, sim, acho que sim. A preocupação ainda hoje e também apontando para o número de vagas, existentes. Seria uma forma de colmatar o problema, colocando mais professores, mas não sei como se faria isso, tinha que ser muito bem pensado porque podia levantar ainda mais problemas.
116. (E)- A nossa conversa já vai longa, não é que seja maçadora, pelo menos da minha parte...
117. (I)- Outras vantagens, não sei olha não sei. Se as pessoa se preocuparem com o Projecto Educativo e discutirem a parte pedagógica acho que sim, acho que sim. É mais uma meta, linhas orientadoras, não é.
118. (E)- Congrega mais os professores no trabalho?
119. (I)- No isolamento talvez, está tudo escrito é só tirar algumas ideias e pô-las em prática.
120. (E)- Para terminarmos. O que representa a Quinta da Educação para o agrupamento?



121. (I)- Era uma solução para muitas coisas. Sentimo-la como sendo nossa.
122. (E)- E o que representa? Porque o Projecto Quinta da Educação não pode estar desligado do agrupamento. É dentro do agrupamento e numa condição de partenariado. Aliás temos vindo a trabalhar nessa vertente nas diversas reuniões de parceiros. O que representa para o CE?
123. (I)- A Quinta da Educação representa uma parte de nós. No início a gente pensou seguir em frente, como sendo nosso e fazer com que seja possível. Gostaríamos que houvesse uma varinha mágica e que aquele espaço ficasse logo com as paredes branquinhas e o telhado vermelhinho e bonito.
124. (E)- E Independentemente do espaço o que achas que pode ser essa proposta para as escolas em Vinhais?
125. (I)- Para as escolas? Acho que é um espaço onde podem receber crianças doutros sítios. Eu já nem digo de outros sítios de fora, pronto que isso é importante e se calhar até é muito bom para o concelho de Vinhais, vêm os filhos numa fase, passam uns dias e depois também um dia chamarão os pais e também voltarão. É importante, isso tudo pode acontecer, mas para os nossos, porque é que os meninos de Paçó, de além do rio não podem vir aqui à Quinta. Acho que é uma forma de não deixar morrer muitas coisas.
126. (E)- Achas que possível a escola em Vinhais poder trabalhar de forma diferente?
127. (I)- De forma diferente, acho que sim. Se o menino lá em baixo visita a fábrica aqui visita a pocilga, a fábrica de chouriços, o sapateiro que resiste lá em Rio de Fornos ou o moinho.
128. (E)- Quais são as maiores dificuldade, não no aspecto físico que esse já o é por natureza? Quais os maiores constrangimentos ou dificuldades que os professores podem colocar?
129. (I)- É não existir o espaço físico.
130. (E)- Achas que o espaço físico era importante?
131. (I)- Acho que era importante, mas tem que haver alguém que lhe diga que não é assim tão importante. Com as novas tecnologias tu estás a ver o museu, não estás lá.
132. (E)- É mais do que um espaço no teu entender?
133. (I)- É mais do que um espaço. Porque não é uma quinta o espaço que vai daqui à Moimenta? Esta zona, para haver um pouco de limite, não há aqui fronteiras mas há um limite. Se calhar até são vários as vertentes da Quinta. Há diferentes culturas, um espaço mais alargado. Agora eu não sei como vou explicar, mas há gente capaz para fazer isso e explicar isso. Eu compreendo a ideia, mas para dizer aos professores e para os convencer não serei muito capaz, mas há gente capaz. Eu acho que a vossa colaboração também será muito importante para pôr a funcionar o dito museu, porque há muitos entraves. Será mais assim uma forma... alguém dizia, mas ninguém lá vai. Se mentalizarmos as pessoas...
134. (I)- Não sei se respondi. Os agrupamentos verticais, que já têm alguma tradição eles é que vivem isolados. É um isolamento tremendo dentro daquelas paredes, com os miúdos deles é tudo ali, tudo ali e depois já não há aquilo... e se calhar ainda há mais isolamento mais ansiedades e mais tudo, menos participação dos próprios professores.
135. (E)- Obrigado pela tua disponibilidade. Importava sobretudo o teu sentir e a tua opinião sobre as coisas, obrigado.

## Entrevista 5

Entrevista realizada à professora (M), em Vilar de Ossos, concelho de Vinhais, dia 30 de Julho de 2001, às 19:00h do junto à "Castanheira".

(M)- entrevistada (E)- entrevistador

1. (E)- Quantos anos do teu percurso profissional foram vivenciados em meio rural?
2. (M)- Eu comecei a trabalhar em 82/83 e até 89/90 trabalhei no meio rural com excepção de três anos em que estive na cidade, portanto em Bragança, depois estive nove anos no Desporto Escolar e agora regressei à base, portanto e por opção eu escolhi uma escola do meio rural para recomeçar a minha actividade docente, eu podia ter ido para Macedo, que eu apanhava em Macedo, na cidade e não quis, fiz o meu concurso de maneira a que ficasse em Vinhais, concelho de Vinhais no meio rural.
3. (E)- E porquê no meio rural?
4. (M)- Porque... porque é muito mais aliciante as pessoas são muito mais puras, mais genuínas, não há ainda... digamos assim aquela... ainda não aprenderam a disfarçar as emoções pronto, enquanto que na cidade já há, mesmo sendo uma cidade pequena, portanto as pessoas estão muito mais reservadas muito mais camufladas, portanto usam mais máscaras de acordo com as situações e esse foi um dos motivos que me levou a escolher o meio rural.
5. (E)- Porque é que tu dizes que as pessoas nas aldeias são mais autênticas, não aprenderam ainda a usar máscara, que atitudes por parte delas te levam a verificar isso?
6. (M)- Digamos que se dão, as pessoas em meio rural de maneira geral, dão-se portanto, falas com elas e elas têm sempre para ti um... um sorriso, portanto, um... um acolhimento diferente, convidam-te logo para ir a casa, não é!... e dizem: - Ó senhora professora, quando quiser, quando precisar de alguma coisa é só entrar, nem sequer precisa fazer mais nada; - Olhe, quer que lhe leve um cafezinho? Olhe, diga lá então... veja lá se precisa de alguma coisa. Interessam-se por nós, interessam-se pelo nosso bem-estar e... não são metedidas, não é! Mas se, porventura, lhes chega aos ouvidos que na nossa vida... portanto há algum problema de saúde interessam-se verdadeiramente, genuinamente por ele e perguntam sempre que nos encontram. Olhe, então como vai o seu marido? E a sua sogra está melhor? E na cidade já não é... sei lá... claro há excepções obviamente, também não posso dizer que as pessoas da cidade são... máscaras autênticas, que não são, mas... mas já são mais metidas consigo mesmas, portanto, tentam viver a sua vida de maneira a tirar dela, das atitudes que tomam, consequências benéficas para a resolução dos seus problemas.
7. (E)- Das tuas palavras depreendo que de facto aqui há uma cultura que é diferente. Identificas-te com esta cultura rural?
8. (M)- Vamos ver... eu sou... eu nasci numa aldeia, não vivi lá muito tempo... a minha vivência é citadina, numa das maiores cidades do mundo, que é S. Paulo onde estudei e vivi acho que os anos mais importantes da minha vida, porque foi aquela fase portanto... da infância e a adolescência, portanto até, até uma pessoa se tornar adulta, não é... e então a minha vivência é essa, do corre, corre constante portanto... de tu saíres de manhã cedo e voltares para casa de noite escuro, de não teres tempo de estares com os amigos... e só ao fim-de-semana aliviares um bocadinho e encontrares-te com eles, e... quando cheguei cá, quando voltei quando regressei, isto para mim foi o... o paraíso, portanto foi... o encontrar-me, primeiro com esta beleza que eu acho que é lindíssima a paisagem é esplendorosa e depois com a abertura das pessoas, com o acolhimento das

peçoas, com elas meterem-te no coração, não é, e... entregarem-se algumas sem reservas...

9. (E)- Nesse acolhimento, estás a referir-te, concretamente, às aldeias por onde tens passado?
10. (M)- Sim porque eu quando cheguei... em Bragança e mesmo em Vinhais... pronto! isto é a minha vida particular eu não sei se aqui tem algum fundamento estar a referi-la, mas... senti algumas dificuldades de adaptação porque sentia-me incompreendida, e... como eu falava com sotaque, não é, eles... talvez tivessem uma ideia muito negativa das mulheres brasileiras e eu vim sozinha portanto, sem pai nem mãe, claro e... senti bastante, chorei muitas lágrimas nos primeiros tempos porque foi muito difícil adaptar-me... e na aldeia quando eu comecei a trabalhar senti-me absolutamente apoiada, portanto as pessoas achavam graça, achavam muito engraçado o meu sotaque e, e ficavam embebidas a olhar para mim, portanto e a ouvir-me falar e diz que gostavam de muito de me ouvir falar... e eu fui colocada numa aldeiazinha portanto na Lomba, em Vinhais, que é uma... Frades. Receberam-me, fiquei lá em casa de uns senhores, receberam-me como filha, fiquei lá a viver durante o período todo em que estive lá, portanto eu estive lá no primeiro ano e no segundo ano, o meu segundo ano de trabalho foi todo em Frades, portanto... eu votei porque adorei estar lá e... e pronto acolheram-me de tal forma que de certa forma compensaram a saudade que eu tinha da minha mãe do meu pai dos meus irmãos e o meu isolamento porque realmente uma rapariga novita ainda, meter-se numa aldeiazinha pequenina com no máximo, sei lá... 300 pessoas, que não tinha, sair de uma cidade que tem neste momento 17 milhões de pessoas e realmente eu senti-me... claro não vou dizer que esqueci tudo, mas senti-me apoiada, bastante apoiada.
11. (E)- Olha e então, reportando-nos a esses anos e até mesmo a este ano que estiveste em Vilar de Ossos, diz-me uma coisa, alguma vez te sentiste só na tua escola?
12. (M)- Vamos lá ver... ah...eu gosto imenso das crianças, não é!... portanto, só não me senti, senti que tinha poucos recursos, ah... senti é... que talvez se tivesse uma escola maior com colegas e com mais alunos poderíamos desenvolver um tipo de trabalho que só com 7 alunos e um professor é mais difícil de realizar, não é, mas sozinha, sozinha não sozinha nunca me senti, agora... gostei bastante sempre das actividades que desenvolvemos ao longo, ao longo do ano e em conjunto com os outros colegas e com os alunos deles.
13. (E)- Mesmo não te sentindo só, sentiste alguma vez necessidade de sair para fora da escola?
14. MJ - Ah!... saía muitas vezes com os meninos.
15. (E)- Para a aldeia, dentro da aldeia ou para fora da aldeia?
16. (M)- Dentro da aldeia e, portanto, e campo, sim isso, mas isso faz parte... eu gosto de trabalhar assim, portanto e acho que às vezes ensinamos mais saindo do que fechadas dentro de quatro paredes, não é?
17. (E)- E achas que a aldeia pode oferecer alguma coisa no aspecto educativo?
18. (M)- Eu acho que pode oferecer imenso, sei lá... eu acho que pode oferecer tanto como, como se demonstrou pelas actividades que desenvolvemos, não é, além do aspecto ah!...bem isso para os miúdos não é novidade, eles conhecem e sabem a vida que se faz aqui sabem a realidade que têm e que vivem no dia a dia, agora eu posso dizer que aprendi imenso, eu!, ah... e também o facto de... como é que eu hei-de dizer, de alertar as crianças para determinados aspectos que todos os dias passam e não reparam, ah... e

para tirar daí ilações que nos permitam fazer a interdisciplinaridade com todas as matérias ah... eu acho que é fundamental e não é metido dentro de quatro paredes que um professor consegue os melhores resultados.

19. (E)- Então qual achas que deve ser o papel do professor nestes contextos?
20. (M)- Sei lá... dinamizador, educador dinamizador há um elo de ligação, portanto, entre a entidade educação e a realidade que nos... que nos envolve, há. Portanto, nós devemos chamar sempre a comunidade para a escola, devemos abrir a escola à comunidade e não dizer assim: eu sou rainha, sou senhora e aqui na minha escola mando eu e não quero interferências! Isso não! Isso não funciona.
21. (E)- O que é para ti chamar a comunidade para a escola?
22. (M)- Realizar actividades com a ajuda da comunidade, em que a comunidade esteja envolvida, ah... que sejam as pessoas da comunidade a realizar, juntamente connosco, nunca portanto, o professor ficando no seu pedestal mas falando com elas, de igual para igual, não é, portanto e... explicando, abrindo, sem subterfúgios, aquilo que pretende fazer e o que quer, o que precisa... não é, do apoio, em que termos precisa do apoio da comunidade e a partir daí trabalhar em conjunto com comunidade, pais, alunos... isso para mim é que é a escola, portanto... e é desenvolvendo essas actividades que se podem enriquecer muitíssimo mais, e agora que estamos com a alteração curricular eu acho que, o que nós fizemos, o que nós desenvolvemos este ano, é meio caminho andado para seguirmos nessa mesma direcção.
23. (E)- Eu sei que tu tiveste esta experiência este ano, envolveste muitíssimo as pessoas da aldeia e elas colaboraram de uma forma excepcional como tu sabes e como foi visto por todos. Diz-me, quando tu solicitaste, por exemplo ao Sr. D. para ele fazer a representação do ciclo do linho, como é que ele reagiu?
24. (M)- Feliz, ficou feliz...
25. (E)- Ficou surpreso como é que ele se manifestou?
26. (M)- Ele... ele diz-me assim..., primeiro ele ficou feliz porque era uma coisa que ele tinha efectivamente vontade de fazer, ele tem as coisas em casa e interessa-se por essas coisas e ficou contente quando eu lhe falei, mas também depois referiu: Olhe Sr.<sup>a</sup> professora, é pena que nem todos sejam como a Sr.<sup>a</sup> professora, é e é pena que não volte para cá para o ano, se não voltar... porque se voltasse nós até éramos capazes de revitalizar o rancho que cá tivemos. É claro que isso deixou-me muito, muito feliz também, não é... e nunca houve, portanto, um enrugar de nariz ou de testa, portanto, eles apanharam a ideia com, sei lá... recado, como dizem os espanhóis, com mais força ainda do que eu!
27. (E)- Alguma vez notaste algum receio da parte deles, receio de falhar?
28. (M)- Há sempre... - Ó Sr.<sup>a</sup> professora e se agora não sai bem? E eu... - Oh! Sr. D., sai, vai ver que sai tudo lindamente não se preocupe que vai correr tudo muito bem. Ah... pronto, claro que há! Há um certo receio porque eles querem dar o melhor.
29. (E)- E da parte dos miúdos, o facto de verem pessoas daqui da aldeia a contribuir com os seus saberes e a sua cultura, na escola ao lado da professora?
30. (M)- Os miúdos estavam eufóricos, portanto para eles isto foi óptimo... eles estavam a ensaiar lá na garagem do Sr. D. nem jantavam... queriam era ir para lá ensaiar, queriam aprender a dançar e ficavam lá até à meia-noite, eu vim várias vezes e ficava lá com eles...

31. (E)- O quotidiano dos teus alunos alguma vez condicionou ou orientou o tipo de prática pedagógica que tu fazes?
32. (M)- Portanto... o facto de viverem numa... numa aldeia?
33. (E)- Se tens em conta as vivências deles?
34. (M)- Claro! Claro porque se nós temos um meio tão rico e se o desaproveitamos, eu acho que é... pronto... acho que é ser pouco inteligente, e procurando tirar sempre, portanto, das actividades que eles desenvolvem e das tradições, que têm muito peso, tirar daí... ilação para desenvolver o programa que nós temos que dar e eu procurei sempre que possível fazer isso, portanto... e incentivando, porque há crianças que, sei lá... isto das tradições também há muita gente mesmo nas aldeias que diz... isto qualquer dia deixo de o fazer, não é, portanto... há pessoas... eu tinha uma aluna que a mãe ao invés de matar o porco comprava a carne e fazia... só que também mesmo essa senhora já me disse: - não, nunca mais faço... eu vou a partir de agora criar e matar.
35. (E)- Nessa perspectiva achas que é importante existir harmonia entre o saber da escola e a vida dos alunos?
36. (M)- Sem dúvida nenhuma, aliás a vida dos alunos condiciona a sua aprendizagem, não é! Nós sabemos que se um aluno tem uma vida muito difícil uma vida falha de carinho, uma vida cheia de trabalho, na escola não pode ter os mesmos resultados que uma criança com as condições, se não óptimas pelo menos boas, não é! E nós não podemos nunca abdicar de conhecer a vida deles, sei lá... o ambiente familiar tudo, tudo, tudo, porque isso condiciona a aprendizagem de uma maneira que... que pode ser... sei lá!... que é primordial, digamos assim, se uma criança não tem em casa o apoio que deve ter, se tem um ambiente familiar degradado, a não ser que seja uma excepção!... não pode ser um bom aluno ou... ou tem mais dificuldades que outro.
37. (E)- Sei que este ano tiveste 7 crianças, em termos de aprendizagem, consideras isso prejudicial ?
38. (M)- Ora bem, eu considero que quantos mais alunos houver há uma maior riqueza, não é, de... vivências eu, com 7 alunos portanto não me posso queixar, agora... não me posso queixar muito, porque é mais trabalhoso para nós, porque nós temos que preparar ao invés de um programa, portanto temos que preparar quatro programas, se temos alunos de 1º, 2º, 3º e 4º anos temos muito mais trabalho embora sejam poucos alunos, não é! Portanto... eu achava que por um lado era muito bom que houvesse mais crianças com mais vivências, que se pode explorar melhor portanto, agora... por outro lado... eu acho que tirá-los do seu meio, do seu meio ambiente, do que já se falou não é, de concentrar crianças numa determinada localidade, retirá-los do seu meio ambiente é prejudicial para eles, porque sentem-se desenraizados eu sei bem o que isso é! Por isso... eu sei lá... é uma faca de dois gumes...
39. (E)- Mas concretamente a aldeia pode oferecer coisa, neste aspecto, tu já falaste de algumas, que eventualmente poderão fazer face ao facto de serem poucas crianças, sair da escola por exemplo?
40. (M)- Sim e nós trabalhamos nesse âmbito este ano, aliás tiveram muitas vivências, não se limitaram a estar encerrados dentro da escola com a professora, tiveram muitos contactos com outras crianças, inclusive na matança tivemos a vinda daquela turma de Bragança e na outra actividade que desenvolvemos tivemos a vinda dos miúdos de Amarante que têm outra realidade muito diferente da deles, portanto acho que, só tem convenientes o facto dessa actividade, já que não pode ser de outra forma, se desenvolver assim.

41. (E)- Tendo em conta tudo aquilo que já foi dito e algumas coisas ainda te ocorram, achas a escola da aldeia uma escola complexa?
42. (M)- É, ora bem ah..., o facto de... uma pessoa estar numa aldeia com meia dúzia de crianças, ou menos, porque infelizmente no concelho de Vinhais, isso é a realidade não é excepção, ah... digamos que limita, em termos de aprendizagem ah..., limita a riqueza das aprendizagens, não foi o caso este ano, sinceramente portanto este ano não foi o caso. No meu primeiro ano de trabalho, eu posso dizer que também não foi o caso porque eu quando gosto de fazer uma coisa empenho-me e tento tirar dela... eu invento possibilidades, portanto se vejo que estão muito limitadas eu vou saber delas seja aonde for, e... isso na minha primeira escola, agora, nesse ano corri 5 escolas, o primeiro ano de trabalho corri 5 escolas e a realidade que eu encontrei em Frades foi... uma realidade única, que eu já não encontrei nas outras escola por onde andei, e então eu senti imensas dificuldades em algumas, embora tivesse pouquíssimos alunos, mesmo porque... eu sentia-me desenquadrada, não é... ah... era completamente diferente das vivências que eu tinha, portanto... eu não tinha aquelas vivências, para mim foram, foram um descobrir completo e total!
43. (E)- Pelas outras aldeias por onde foste passando sentiste na mesma esse descobrir ?
44. (M)- Senti, senti e cada uma delas era diferente da outra e na última... senti-me pessimamente! É uma aldeia muito especial ah... porque a vivência das pessoas é mais citadina, talvez, as pessoas trabalham... funciona mais ou menos como um dormitório e digamos que também já há muita... muitas influências da cidade e as pessoas acabam por se tornar mesquinhas. Não é orgulhosas do orgulho que nós conhecemos, que é o orgulho de ser transmontano, mas orgulhosas de... eu sou mais importante do que tu porque eu trabalho, na vila ou na cidade e eu ganho o meu vencimento e vivo bem! e tu és obrigado todos os dias de sol a sol labutar e sujar as mãos, portanto etc. eu senti, eu detestei estar nessa última aldeia, por acaso eu nunca ponho no meu concurso... mesmo as crianças estavam de tal forma... ah! e outra coisa que é muito grave!... as crianças estavam habituadas, acho que eram 14, só entendiam a linguagem do bater... a realidade que eu encontrei era uma realidade de revolta muito grande, de revolta muito grande ah...
45. (E)- Será o professor quem ajuda a construir determinado *sentir* das pessoas da aldeia pela escola ?
46. (M)- Sem dúvida nenhuma, eu acho que sim, porque eu... eu estive dois meses naquela aldeia portanto já no final do ano lectivo, digamos que quando eu cheguei, eu já pouco podia fazer... mesmo assim eu interagi bastante bem com as pessoas que viviam perto da escola, coisa que já não consegui na totalidade, eu que faço sempre para que isso aconteça... interagir com os pais de alguns alunos...
47. (E)- Uma vez que já tiveste vivências muito diferentes em escolas rurais, se eu te pedisse para definires a escola rural, como é que o farias ?
48. (M)- Uma escola rural depende da sua localização, mas isso também não é linear. Pode ser um paraíso onde ainda se sente a genuinidade das pessoas, portanto em que as pessoas ainda não têm os vícios ah... da globalização, já que falamos em globalização outras há, infelizmente, que vão perdendo os seus valores, que vão perdendo as suas tradições e que até são capazes de dificultar a vida ao professor que é lá colocado e isso porque a mobilidade docente é muito grande! E nós estamos aqui este ano e para o ano não sabemos onde é que vamos ficar, eu nunca tive o gosto o prazer de estar dois anos na mesma escola, eu já trabalho há 19 anos e por aí já se vê! Aqui... tem muita influência, na definição de uma escola rural, a empatia do professor com a comunidade,

portanto, o facto de o professor querer estar ali, porque quer estar ali! E não... não se coloca no seu pedestal e dizer eu sou o professor e o resto... acabou, aqui mando eu e o resto não importa, também influencia a que as pessoas nos recebam, nos aceitem e nos acarinhem, ou não!

49. (E)- De quem deverá partir o mote para se começar a desenrolar essa empatia?
50. (M)- Do professor! O professor é a peça chave neste processo todo! E nós não podemos, nós docentes, não podemos nunca, esquecermo-nos disso nem descurar o aspecto humano que é importantíssimo, não é! Não é pelo facto de eu ter uma vivência que talvez pouca gente tenha, que eu me vou colocar muito acima dos outros porque eu não tenho esse direito, as pessoas todas elas merecem o meu respeito e ser tratadas com toda a dignidade, sejam elas lavradores, ou doutores, engenheiros, ou sei lá... eu procuro tratá-las da mesma forma que eu quero que me tratem a mim, com respeito, com carinho e de uma forma digna porque só assim eu acho que conseguimos tirar daí os melhores resultados. A vida de um professor não é fácil, principalmente quem vive aqui, porque nós temos que nos deslocar todos os dias vários quilómetros, levantarmo-nos muito cedo para irmos para a escola, não é... e nós à partida temos que gostar daquilo que fazemos e temos que gostar de estar onde estamos, porque senão é muito difícil que haja essa empatia de que falei e que a escola rural ah... seja... para mim, para mim, seja um meio onde eu me entendo bem, portanto onde eu gosto de trabalhar!
51. (E)- Achas que é possível aprender a gostar a trabalhar em escolas nas aldeias?
52. (M)- Sem dúvida nenhuma, eu acho que isso depende de nós nos tentarmos convencer, ou não, não é... não é porque eu quero trabalhar na cidade. Eu não quero trabalhar na cidade! eu, se calhar trabalhar na cidade, obviamente que eu vou trabalhar como, como sei trabalhar e irei dar o meu melhor, embora nem sempre se consigam os mesmos resultados ou os melhores resultados mas isso depende também de vários...
53. (E)- Podemos associar o mundo rural a um espaço agrícola?
54. (M)- Não, porque o facto de uma pessoa trabalhar numa aldeia, não é limitar-se a ver as pessoas como trabalhadores agrícolas que sujam as mãos na terra e que andam com as botas e com os sapatos sujos, de maneira nenhuma!... uma aldeia não são hortas, não são vinhas não são soutos... uma aldeia tem isso tudo, mas o mais importante são as pessoas que vivem lá e essas pessoas têm tanto, tanto, tanto para ensinar que se nós quisermos aprender, que se nós formos até elas, se nós nos mostrarmos disponíveis para aprender, não é! Ah... eu acho que podem enriquecer e têm enriquecido a minha... a minha vida e têm contribuído para o meu crescimento... e têm... e só se uma pessoa estiver ah... de pé atrás e disser assim, não eu não gosto, eu não quero ir para lá eu não gosto de trabalhar ali porque no Inverno eu vou sujar os pés e não sei quê... portanto se nós estivermos assim de pé atrás, nós nunca conseguiremos apreender a riqueza os valores que eles têm para nos ensinar.
55. (E)- É difícil chegar a essas pessoas?
56. (M)- Não. É muito fácil. só que haja da nossa parte vontade e entrega, nós nunca podemos subestimar porque eles... eles são... eu da agricultura não sei nada não é! Eu de tradições, tradições que são riquíssimas não sei nada, tento saber! Agora, uma coisa é o que eu leio e outra coisa é o que eles me dizem, é o que eles me transmitem e além disso, portanto não é só, não são só as tradições, não é só ah... o trabalho a forma como vivem, portanto o seu dia a dia, mas o calor humano que eles põem quando descobrem que tu até estás receptiva para receber o amor, que porventura eles te possam dar, não é!

57. (E)- Eles sentem necessidade dessa entrega por parte do professor, de serem mais valorizados? Qual será aí o papel do professor?
58. (M)- Eu penso que sim porque ainda estou, portanto... a ver o brilho no olhar das pessoas que me ajudaram quando lhes foi solicitado, quando lhes foi pedido que nos ajudassem a fazer isto e aquilo e o outro... e eles sentiram que não estão ali esquecidos e abandonados ao seu destino, mas que podem e devem intervir e fazer e mostrar aquilo que são capazes, porque... nós é que, por vezes não tentamos descobrir as potencialidades não é... mas se formos, se tentarmos, se nos abrirmos, descobrimos imensas potencialidades. Eu gosto imenso de escrever e escrevo histórias para os meus meninos, para determinados temas para determinados assuntos e aproveitando portanto esse, esse, esses valores, esses conhecimentos essas tradições, da nossa tradição oral pronto digamos assim... que é riquíssimo portanto e que nós se pudéssemos... se quisermos, poder podemos sempre! se quisermos podemos apanhar, transformar para voltar a dar e só não fazemos isso se não quisermos.
59. (E)- Achas que tem sido valorizada essa tradição oral?
60. (M)- Não, quer dizer agora começa, começa porque também é moda... acho que isto funciona mais ou menos por modas... começa-se a dar algum valor e também a tentar... conhecer as nossas tradições para... tentarmos preservá-las e não nos tornarmos apenas um, um único ser portanto todos iguais, porque a estandardização está cada vez mais acentuada se nós formos ver... e então acho que agora é moda e também há pessoas realmente se interessam por isso e fazem disso o trabalho da sua vida.
61. (E)- A cultura da escola e a cultura rural completam-se ou chocam-se?
62. (M)- Eu acho que a cultura da escola e a cultura rural só se chocam se nós quisermos que se choquem, porque os programas... há coisas que tu tens que dar, mas ao invés de dares por um texto que vem num livro, se tu escreveres o texto baseado nas tradições da aldeia, consegues dá-lo à mesma e com muito maior riqueza, porque está-se a aproveitar aquilo que os miúdos já ouviram falar... eu acho que é aí que nós temos que nos basear, portanto não é... pegar e seguir o manual... mas construir nós as nossas próprias histórias aproveitando a realidade que nos é oferecida pela localidade onde estamos.
63. (E)- Achas que é um estigma para o aluno que vai para o ensino preparatório, o facto de ir da aldeia?
64. (M)- É, eu acho que é porque... o ser humano é um ser muito complexo e... nós sabemos que há colegas nossos que trabalham na cidade ou na vila que por vezes dizem: não os meninos da aldeia não, não os quero... ao invés de os colocarem... de fazerem turmas heterogéneas continuam a fazer turmas muito homogéneas ah... e há um estigma, incontestavelmente há um estigma...
65. (E)- Achas que o professor, do 4º ano, pode ajudar à melhor integração desses alunos?
66. (M)- Pode, acho que pode muitíssimo porque tudo depende da preparação que nós lhe damos e do facto de os alertarmos para as diferenças, aliás o meu projecto de Área Escola foi baseado nisso, portanto eu tentei alertar os... eu tinha 4 que iam sair, tentei alertá-los para as diferenças que existem entre uma aldeia, embora próxima da vila e a vila, e... eu penso que talvez... não sei pronto isso eu não posso contabilizar, não posso pesar, mas eu penso que talvez eu tenha conseguido alguma coisa, agora... só o dia a dia deles é que me vai dar essas resposta.



67. (E)- O facto de os teres alertado para as diferenças será uma vertente e o facto de tu teres valorizado, ou ajudado a valorizar, um pouco mais a forma de vida que eles têm aqui, será que ajuda?
68. (M)- Ah, com relação a isso eu acho que os meus alunos são muito orgulhosos da vida que têm e eu tentei sempre que esse orgulho nunca se perdesse e não se perde! Não se perde porque, a não ser o J. que tem uma vida... menos boa... que é menos apoiado porque tem um ambiente familiar, não é degradado mas... o J. vai ter mais dificuldades que os outros três, eu inclusive no processo de matrícula coloquei o plano de recuperação que lhe fiz e escrevi um relatório onde coloco todos os problemas que o miúdo tem e peço que o apoiem porque ele vai precisar de apoio, mas esse miúdo tem uma auto-estima muito baixa... agora, os outros meninos são muito orgulhosos da sua vivência e eu tentei sempre incutir-lhe esse orgulho e muitas vezes lhe dizia – eu nasci numa aldeia embora não tenha lá vivido fui embora pequenina para o Brasil, mas as minhas raízes são todas elas da aldeia, a minha mãe o meu pai nasceram na mesma aldeia... eu prezo muito e tenho muito orgulho em pertencer a quem pertence e isso incuti-lho sempre, portanto... tentei sempre incutir-lhe essa vaidade esse orgulho de pertencerem aonde pertencem.
69. (E)- Solidão e solidariedade, com base nas tuas vivências fala-me destes sentimentos.
70. (M)- Ora bem... a nossa classe é um caso muito especial! e embora eu não me... ou melhor, senti uma vez por outra, portanto muito pontualmente a nível profissional alguma... acho que é uma palavra muito forte, alguma inveja mas... talvez não seja a palavra mais adequada, mas senti ao longo da minha vida profissional ah... pontualmente, como digo, essa, essa tristeza de ver que realmente há colegas que não entendem aquilo que nós tentamos fazer portanto, ou querem... ou pensam que nós estamos a fazer determinada coisa que é só para nos engrandecermos não é! ah... solidariedade... também senti algumas vezes, mas não é uma solidariedade assim muito expressa... muito palpável ah... solidão! senti bastantes vezes porque é preciso batalhar muito para se conseguir que as pessoas entendam o que queremos fazer e que não estamos a pensar em nós, mas estamos a pensar no melhor, no que nós pensamos que é o melhor para os alunos...
71. (E)- E em relação à aldeia?
72. (M)- Na aldeia, no caso concreto deste ano lectivo, nunca me senti só, senti sempre a solidariedade das pessoas da aldeia, nesse aspecto... a ponto de eu sentir que se por qualquer motivo eu precisasse de alguma coisa... eles estavam disponíveis, mas qualquer pessoa, para me apoiar e para me ajudar...
73. (E)- Nessa relação com as pessoas, ao saíres com os teus alunos ao ires ver aqui os trabalhos que fazem, a vida deles... alguma vez sentiste que estavas a desaprender de ser professora?
74. (M)- Não, não...
75. (E)- No sentido tradicionalista de ser professora?
76. (M)- Ah, mas é que eu nunca me considerei uma professora tradicional, pronto... eu posso ser muito pretensiosa... mas não, porque eu sempre entendi o ensino numa maneira... muito minha muito própria não é! E então eu conceber o ensino dentro de quatro paredes e o professor e os alunos, isto para mim é muito... redutor portanto não pode ser assim, não eu não sou capaz de trabalhar assim.

77. (E)- Alguma vez, pelas aldeias por onde passaste sentiste que a tua pessoa enquanto professora representava a escola?
78. (M)- Ora bem... há sempre uma excepção ou outra obviamente, como eu já falei não é! eu senti-me sempre muito integrada, muito integrada nas aldeias onde estive. Isso faz com que as pessoas, faz com que aliem o professor à escola, eu penso que sim, portanto as crianças e os pais gostam da escola, ou melhor... os pais e a comunidade gostam da escola se sentiram que o seu filho está bem nela! E se sentirem que o seu filho é apoiado, nesse aspecto eu sempre me senti... integrada...
79. (E)- Na aldeia a escola é o professor, concordas?
80. (M)- Sem dúvida nenhuma, eu acho que sim, porque a escola, a escola é apenas um edifício, ou melhor, portanto é uma sala onde tu tens as cadeiras tens um quadro tens o giz tens... o material pedagógico... que nem por isso é muito... mas quem dá alma quem dá vida é o professor e os alunos, porque a escola sem professor sem alunos não tem alma, não tem vida!
81. (E)- Como é que as pessoas manifestam o *seu sentir* pela escola?
82. (M)- Ora bem... quando, quando tu chegas de manhã e vais passando... e as pessoas fazem questão de falar contigo, não é! E... mas fazem mesmo questão, portanto e cumprimentam-te e param se estiverem a desenvolver qualquer trabalho, param e vão falar contigo... e ao saíres da escola tens essa mesma reacção das pessoas e elas sentem necessidade de falar contigo ah... e de te dizerem assim – bem se vê que nos conhece e que quer conhecer-nos e bem se vê que até tem as vivências que nós temos. Coisa que eu não tenho, mas que eles não sabem, ah... este ano disseram-me isso e eu fiquei feliz porque realmente eu acho que consegui chegar onde eu queria.
83. (E)- Achas que é importante a escola para a aldeia?
84. (M)- É, é porque eu sei lá... vamos lá ver, uma escola com dois alunos pedagogicamente é... incorrecto, na minha maneira de ver é incorrecto, por outro lado... também depende do trabalho que o professor quiser desenvolver com esses dois alunos e nessa escola, não é! Porque tirar a escola da aldeia é empobrecê-la, por isso é que... há presidentes de Junta que fazem tanta questão... e mesmo pais e a comunidade, que fazem tanta questão que mesmo tendo apenas dois alunos manterem a escola e... até fazem abaixo assinados etc., etc. para que se mantenha porque eu acho que isso enriquece e dá vida e faz com que as pessoas sintam que afinal aquilo não está a morrer que ainda há uma esperança que ainda há uma luz ao fundo do túnel.
85. (E)- Então a escola pode ser essa luz?
86. (M)- Pode, pode, ah... só depende de nós, de nós professores ah... tentarmos, ou melhor ah... concluirmos aquilo que nos foi dado, portanto aquilo que nos calhou no concurso e tirar dali, tentar tirar dali o que de melhor eles têm para dar e ao mesmo tempo, chamar para a escola, portanto abrir a escola, porque ela tem que ser aberta... à comunidade e incluirmos e inserirmos naquele ambiente e dali partindo para tudo que eles nos podem dar... portanto... e eu acho que a escola é, pode ser dependendo de nós, nós temos um papel fundamental eu continuo a dizê-lo, dependendo de nós pode ser ah... a luz ao fundo do túnel sem dúvida nenhuma!
87. (E)- Consegues imaginar esta aldeia sem escola?
88. (M)- Não porque... eu acho que Vilar de Ossos vive muito, também em função da sua escola e... pelo menos este ano viveu em função da sua escola, bastante!

## Entrevista 6

Entrevista a um Presidente da Câmara, realizada em 25 de Setembro de 2001, às 15:00 horas.

(T) -entrevistado (E)- entrevistador

2. (E)- Quais são os laços que o unem a esta terra?
3. (T)- Familiares naturalmente para além de... ascendentes. Meu pai era natural mesmo da vila. Viemos par aqui, eu não nasci aqui, de facto mas estou cá desde 1959, há 42 anos, de modo que recambiei-me para esta terra, assimilei a cultura e as tradições desta terra e é de facto esta a minha terra independentemente de não ter cá nascido, não é. Mas também pelo casamento. A minha mulher também é de cá, portanto, por todos os motivos considero-me um Vinhaense assumido.
4. (E)- Muito bem e sua família, uma vez que falou nela, como vê ou como sente a vida do político? O pai, o marido e o político?
5. (T)- De diversas formas, não é. Há membros na família que sobretudo, a maior parte dos membros da família, penso que gostaram desta minha opção, entusiasmam-me e vivem também os meus problemas penso que têm alguma vaidade digamos nos meus sucessos. Entretanto não poderei dizer o mesmo da minha mulher, a minha esposa, essa é muito mais complicado, porque foi uma parte da vida em que os garotos ainda precisavam do apoio do pai e até porque estavam habituados a esse apoio uma vez que tinha alguma disponibilidade e de um momento para o outro deixei de prestar essa colaboração à família mais directa e então aí de facto os tempos não foram muito bons, as coisas apesar de tudo hoje estão melhor, mas acho que ainda hoje a melhor prenda de casamento que eu poderia dar à minha mulher era dizer: olha a partir de amanhã cesso a minha actividade política e vou regressar calmamente a casa.
6. (E)- Posso deduzir que se fala muito pouco de política na sua casa?
7. (T)- Ai sim, eu diria quase zero. Não é uma questão que seja tabu, mas ninguém em casa se interessa por esses problemas.
8. (E)- No seu percurso profissional, antes tinha um percurso profissional diferente, sei que esteve ligado ao Centro de Área Educativa, ao ensino.
9. (T)- Sim. Tive montes de empregos. Comecei a trabalhar muito cedo com 19 anos de modo que tive montes de empregos ao longo da minha vida. Aqueles em que de facto foi mais duradouro de início, em 77 talvez ingressei no ensino, fui professor durante vários anos, na Escola Secundária de Macedo de Cavaleiros, na Escola Abade de Baçal, antiga Escola Industrial e depois passei para as antigas Delegações que depois foram reconvertidas nos Centros de Área Educativa. Fui chefe de divisão durante muitos anos naquela casa e só sai de lá para ingressar na política.
10. (E)- Digamos que temos um autarca particularmente sensível aos problemas do ensino.
11. (T)- Sim, de certa forma acho que sim, quer dizer também em tantos anos que passei ligado ao ensino conheço um bocado do que é a realidade do ensino em Portugal. Nunca andei completamente desatento mesmo fora das áreas em que eu mais me movimentava e mais conhecia e foi sempre uma área que me despertou algum interesse e alguma curiosidade e algum até gosto de trabalhar.
12. (E)- Já voltariamos a esta área, mas gostaria de saber um pouco mais sobre a sua vida enquanto criança, o seu percurso. Pode dizer-me foi uma criança feliz?
13. (T)- Fui, fui acho que sim.

14. (E)- O que é que o fazia sentir mais feliz? Digamos enquanto criança, ainda desligado da escola quer dizer enquanto criança, pessoa?
15. (T)- Vamos lá ver. Eu tenho um grande defeito, que vocês depois acabam por se aperceber, sou um indivíduo com pouca memória. De modo que rebuscando cá o antigamente, quer dizer é a fase... tenho recordações muito poucas, mesmo da escola primária, não tenho, não tenho uma recordação agradável, é engraçado. É pena porque eu tenho dois filhos e qualquer um deles tem boas recordações dos professores da 1ª à 4ª classe e eu não posso dizer isso. Não posso dizer isso porque ela era uma professora má era austera. Mas eu também era um garoto como se diz aqui na nossa terra atraganado, era muito vivaço muito brincalhão, muito malandro muito tudo. De modo que, ela logo da 1ª classe reconhecendo essas características marcou-me logo, marcou-me logo e acho que tivemos uma relação muito má da 1ª à 4ª classe acabei por ter sempre, quer dizer nunca reprovei, fiz sempre os anos seguidos, mas não foi pela grande colaboração da professora, mas porque lá teria eu algumas capacidades e lá me ajudariam em casa, essas coisas todas de maneira que tivemos sempre uma relação complicada eu e a minha professora.
16. (E)- Posso deduzir que agora enquanto adulto palavras como flexibilidade e afectos devem fazer parte da escola e do professor?
17. (T)- Eu até vou mais longe. Das reflexões que tenho feito quer dizer essas oportunidades que tive de participar em actividades, em reuniões coisas assim do género e vinha sempre à baila esta problemática do ensino e do sucesso e da adaptação dos garotos à escola essas coisas todas. Eu sempre tive uma atitude muito crítica relativamente à posição do professor, que me valeu em alguns momentos até uma situação de algum desconforto perante outros colegas que estariam presentes porque se calhar eu... e depois naqueles anos que eu passei no órgão, enfim que de certa forma remediava a actividade docente a partir daí deu-me um conhecimento um bocado por dentro do sistema e em vez de dar o benefício da dúvida ao professor pior, continuei a pensar que não que não era bem assim, é evidente que esta discussão levaria muito tempo, são ideias apenas, mas eu penso que... eh!... sempre tive uma atitude muito crítica relativamente à participação do professor porque entendi sempre que o professor seria assim como, não é bem sacerdócio, mas a caminhar um bocado para lá porque se mexe com pessoas numa idade muito sensível, numa idade em que estão a despontar para tudo o que é a vida e é preciso ter pronto... e é preciso ver, nós temos exemplos tão bons de colegas, temos exemplos tão bons de professores que marcam positivamente os alunos e também vemos aqueles aspectos maus, não é. E houve uma fase aí na nossa história em que ou por falta de preparação dos professores, enfim momentos conturbados que se passaram na nossa história recente, a verdade é que se começou a profissionalizar muito mais as coisas a pragmatizar muito mais esquecendo-se aspectos de relações humanas e de interesse digamos, eu sei que o professor é um profissional, é um profissional sim senhor. Mas é um profissional especial, por isso mesmo é que depois em termos de regulamentação de carreira e de até mesmo de, de retribuições, de vencimentos, também entraram numa carreira específica e saíram do funcionalismo público, foi reconhecido o estatuto ao professor de que de facto era um profissional diferente e é nisso que sou um bocado crítico, mas acho que nestes últimos anos se melhorou bastante a situação remuneratória dos, dos professores e não sei se isso terá sido acompanhado por uma melhoria de algumas qualidades que o professor deve ter como seja a questão da dedicação à causa.
18. (E)- Como vê esta última situação dos rankings da escola, seriação das escolas em escolas boas, escolas más sem outro acompanhamento?
19. (T)- Não sou tão radical na avaliação do trabalho que foi feito pelo Ministério da Educação. É um diagnóstico interessante, importantíssimo, devia ter sido feito há mais tempo. Penso que se este trabalho tivesse sido feito há 10,15,20 anos hoje provavelmente teríamos já encontrado algumas formas de regular, de remediar digamos a situação que

hoje todos nós detectámos, mas que não estava posta no papel. Eu não gostaria de fazer uma leitura do tipo que este relatório vem pôr escolas boas de um lado e escolas más do outro, mas o que vem dizer é o que nós conhecemos. Há dois países, mas há dois países em tudo, não é só na educação. É na saúde, é na agricultura é nas infraestruturas é rodoviária, tudo, há dois países e está aí muito claro que há dois países. Portanto, sendo assim nós estamos a acompanhar, não é, estamos a acompanhar o que acontece noutros sectores e sabemos a dificuldade que temos aqui para fixar docentes em determinados graus de ensino, sobretudo. É um drama. As pessoas que têm a obrigação de gerir este quadro todo têm dificuldades porque eu conheço escolas aqui onde num ano é capaz de passar por lá 3 professores na mesma turma. De modo que está a ver é muito diferente da escola, por exemplo onde está minha irmã no Porto, está no tope, que tem todos os professores profissionalizados um grupo homogéneo, perfeitamente estabilizado de professores e conseguem dar uma continuidade aos alunos conhecem-nos. Estar a tentar a partir deste relatório dizer que a Escola Secundária, por exemplo que é pior que a Escola Secundária Miguel Torga de Bragança ou do que a escola Secundária Rodrigues de Freitas digamos que é uma classificação um bocado leviana estar dizer isso.

20. (E)- Como Presidente da Câmara, ao concorrer formulou desejos. Da sua vida como PC há algum elemento em especial, no campo da educação que gostasse de salientar?
21. (T)- A primeira coisa que nós fizemos, que eu achei por bem e se calhar tem alguma coisa a ver com aquilo que eu acabei de dizer agora é que a partir do momento em que eu passei a ser PC passou a haver uma festa de recepção aos professores. O que é que eu pretendi com a instituição desta festa, várias coisas, sendo que a mais importante, porventura, era ter a oportunidade de me dirigir ao conjunto dos docentes que ia trabalhar aqui e apelar para que de facto se empenhassem profissionalmente naquilo que era a função nobre que lhe estava confiada. Essa é a intervenção que eu faço sempre e que lhes peço que de facto tratem bem a juventude do meu concelho e tratá-los bem não é só dar-lhes carinho, mas também administrar-lhe sabedoria é importante. É um aspecto importante.
22. (E)- Nessa linha como gostaria que fossem as escolas daqui, digamos assim?
23. (T)- É evidente que do ponto de vista ideal eu gostaria que as nossas escolas fossem escolas onde os níveis de aprovação, não tanto os níveis de aprovação, como é que eu hei-de dizer, que os níveis fossem elevados. Os alunos pudessem sair das escolas com um conjunto de conhecimentos que lhes permitisse ou enfrentar a vida em todos os aspectos profissional e socialmente como também no acesso ao Ensino Superior tivessem sucesso nisso. Essa era a função que gostava que as escolas tivessem. Para além disso, como eu estava a dizer há bocado, este encontro com professores no início do ano lectivo também possibilita, aquilo que quero dizer, eu sou um indivíduo que gosto... relevo bastante o sentimento e a palavra empatia e sendo assim, acho que era bom que os profissionais da mesma profissão, passe aqui a redundância, que se conhecessem que conversassem que tivessem oportunidade que trocassem experiências e acho que isso é positivo para o desenvolvimento da sua própria profissão. Está a ver, este foi de facto aquilo que eu, nós introduzimos de imediato. Outros aspectos tentámos melhorar um bocado em termos de equipamento pedagógico das escolas de 1º ciclo e EBMs, tentámos melhorar um bocado, disponibilizar aos professores e aos alunos material didáctico mais de acordo com o tempo de hoje. Fomos metendo fotocopiadoras, computadores faxes, o reapetrechamento das escolas com renovação até do material didáctico disponível.
24. (E)- Tem ainda com certeza vários desejos em relação às escolas de meio rural.
25. (T)- Concretamente, está a haver um programa do Ministério da Cultura onde se pretende instalar Internet em todas as escolas é um equipamento que eu também tenho que ser crítico relativamente a este objectivo porque não faz sentido escolas como por exemplo Cabeça de Igreja hoje tem 3 alunos, mas sei que amanhã vai fechar, amanhã não amanhã é para o ano de modo que eu tenho dúvidas se valerá a pena estar a gastar tanto dinheiro

numa situação dessas onde é que escolas que têm um aspecto físico muito fragilizado, onde é possível à noite qualquer pessoa ir lá rebentar aquilo e roubar o computador. Acho que há aqui um excesso. Além disso o que é que nós fizemos mais em termos de melhorar, uma boa rede de transportes. A Câmara cada vez gasta mais dinheiro a melhorar a rede de transportes para que todas as crianças mesmo as do Pré-escolar onde já não havia a obrigatoriedade porque não estava incluído dentro da escolaridade obrigatória a Câmara tem gasto milhares e milhares de contos para transportar as crianças de um lado para o outro por forma a manter os Jardins activos. Às pessoas mais desfavorecidas criou-se aqui uma bolsa através da qual nós no princípio do ano oferecemos os livros, os cadernos e essas coisas todas, enfim, a gente tem tantas pequenas coisas, ainda não fizemos como eu costumo dizer o nosso Centro Cultural de Belém, mas temos feito assim um conjunto de coisas e como diz o poeta a vida é feita de pequenos nada e o somatório pode ser importante.

26. (E)- Digamos que impera também o bom senso. É assim quando falava na escola que é certo e seguro que vai fechar então impera algum bom senso sem uma aplicação da lei ou coisa assim.
27. (T)- Eu espero, tenho alguma ilusão na concretização do mapa escolar que aqui vai ser importante que é para atacarmos este problema de uma reorganização geográfica das escolas. Eu sou favorável, sou favorável neste momento que aqui haja uma rede de distribuição de escolas. Eu não sei quantas escolas de 1º ciclo estão abertas, mas vamos imaginar que são 30, mas se calhar só deveriam ficar 15 ou 20. Haver concentrações por forma a que os alunos não fossem 2 ou 3, fossem 10 e que tivessem ao seu dispor material e equipamento didáctico e que pudesse ser rentabilizado, o próprio professor penso que lhe daria mais gozo trabalhar com 10 alunos do que com 2.
28. (E)- Digamos que é favorável a uma política educativa de agrupamento de escolas...
29. (T)- Exacto, com um pequeno refeitório uma coisa qualquer para os garotos comerem uma pequena refeição, sabendo nós que têm poucas possibilidades e seria uma refeição quente, boa e que iria compor o dia a dia dessas mesmas crianças.
30. (E)- Digamos que criar condições no campo social quer no campo educativo. Tem uma preocupação constante com o encerramento de escolas.
31. (T)- O encerramento de escolas é uma preocupação por vários motivos não é uma questão de saudosismo. É evidente que numa comunidade qualquer quando uma escola encerra é uma tristeza, se elas cada vez são mais pequenas, a igreja não deve encerrar enquanto houver lá alguém, mas a escola... pronto quer dizer a igreja e a escola eram assim aqueles pólos onde... também já não há tabernas, não é! Deixa de haver escola e passa a haver só a igreja onde vão meia dúzia de pessoas idosas a rezar o terço.
32. (E)- Nas reuniões com os presidentes de junta eles manifestam-se quando uma escola encerra...
33. (T)- Mas voltando ainda um pouco atrás tem ainda outra vertente que me preocupa um bocado que é a questão dos docentes que existem por aqui que ficaram por aqui alimentados em termos de postos de trabalho, porque os professores.... aqui até temos uma realidade um pouco diferente porque a maior parte dos professores que vêm aqui dar aulas no 1º ciclo, não são de cá, vão para Bragança e vêm todos os dias. Mas eu vejo por exemplo o caso de Ousilhão, suponhamos e que tem lá dois alunos e que a gente lhe vai encerrar a escola, vamos obrigar esse colega a deslocar-se no próximo ano para um sítio qualquer para além daqueles todos que legitimamente anseiam por um posto de trabalho e que vão vendo, inversamente, vai havendo cada vez menos e isso também me preocupa, mas sobretudo a primeira, que é a da sensibilidade. Encerrar a escola, em termos psico-sociais não é muito agradável.

34. (E)- Gostava que me falasse um pouco da experiência no 19 e 20 de Abril com aquele encontro que tivemos em Vilar de Ossos, Moimenta e Penso com aquelas crianças que vieram de Amarante e tivemos uma festa. Era este o termo que eu gostava de utilizar, não era uma festa das escolas, mas também das pessoas da aldeia. Que posição tem a Câmara sobre propostas desta natureza que são simultaneamente educativas e sociais e se tem alguma relutância em se tornar um parceiro da escola e das próprias aldeias em si.
35. (T)- Sobre essa questão até gostava de fazer aí uma distinção. Eu sou por exemplo muito crítico em relação à integração nos órgãos de gestão e de... da gestão de uma escola de tudo o que não sejam os parceiros sociais. Eu aí sou contra, sou muito crítico. Acho que caímos num exagero. Acho que há entidades que não têm nada a ver, não têm sensibilidade nenhuma para participar em órgãos, enfim onde se definem regras, regulamentos de uma escola, aí sou muito crítico. Outra coisa é a participação em actividades tendentes a integrar a comunidade, aí sim, acho que a Câmara tem que ter uma participação, como as Juntas de Freguesia, os pais, as crianças os familiares. Nesse aspecto só posso enaltecer esse tipo de organizações que conseguem criar situações desse género, proporcionar esses convívios abertos entre as pessoas que integram uma comunidade escolar. Então aí podemos, nesse aspecto já meter, incluir as autarquias e a população em geral na escola. Tive oportunidade de enaltecer a organização do ICE por ter levado a cabo experiências interessantes, então no caso concreto trazer crianças do Litoral para virem aqui conhecer a nossa realidade, acho que é de uma riqueza extrema para aqueles garotos, para aquelas crianças que levaram daqui experiências que nunca mais vão esquecer na vida. Este tipo de intercâmbios acho-os importantíssimos, mais do que o tal dia diferente entre um indivíduo de Seixas e um de Agrochão eram importantes dias diferentes entre pessoas de diferentes zonas do país com culturas, tradições diferentes e o dia a dia também diferente.
36. (E)- O que pensa dos saberes das pessoas das aldeias. Aqueles saberes que até chamamos profanos, que não integram propriamente os saberes académicos, saber de experiência feito levá-lo à escola que até agora não tem agarrado muito esta ideia. O que pensa como Presidente de Câmara e até mesmo como pessoa, como cidadão.
37. (T)- Eu tenho apoiado até bastante enquanto Presidente de Câmara, tenho apoiado bastante os cursos que já foram Educação de Adultos, Extensão Educativa e agora Ensino Recorrente, pelos vistos, tenho apoiado muito isso porque tive a oportunidade de ver alguns bons exemplos onde se recriaram tradições antigas, designadamente os serões antigos que havia na nossa terra e acho isso de uma virtualidade... porque... não só pela felicidade que eu vi nas pessoas, mas também na transmissão aos jovens, às gerações e que estavam ali a participar e que já olhavam para aquilo de modo completamente diferente e de facto eram os serões, senão como é que a gente ocupava o tempo quando éramos jovens e não havia esta disponibilidade toda da televisão, das discotecas e destas coisas todas.
38. (E)- Digamos que era a televisão da altura como dizia o Sr. D.
39. (T)- Exacto, mas também porque eles próprios, achei piada um amigo meu de toda a vida que fez um curso agora aí o ano passado e eu fui lá a convite das professoras e eu fui lá cear com eles na altura do Natal. E o cavalheiro chegava ao pé de mim e dizia-me com um gozo tremendo: Ó Carlitos, que ele trata-me assim, ó pá já sei contar em Francês, já... contou-me uma série de coisas deu-me conta de muitas coisas que ele até então tinha aprendido, para além de outra língua, a Francesa e um conjunto de outros saberes que no entanto foi adquirindo e o grau de satisfação para ele, até dizia para mim qualquer dia sou um gajo com mais cultura do que tu e tal. De modo que a sabedoria do nosso mundo rural foi adquirida pela experiência. Tem a ver com a lua e ponto final. Ficaram desiludidos porque no início da lua choveu e agora não continuou a chover e eles diziam todos: agora começou e tem que ir até ao fim e não aconteceu, não é. Quer dizer ficam um bocado... mas não interessa na próxima lua já se aplica e isso é que vale.

40. (E)- Como autarca ao entrar na escola e ao ver um pouco estes saberes da aldeia, a autarquia poderia fazer algum tipo de colaboração, de cooperação com o professor, com a escola, de modo a pôr de pé, concretamente aqui, pôr de pé por exemplo um projecto educativo, no sentido de trazer ao de cima, de valorizar estes saberes.
41. (T)- Não sei, o que é que a autarquia pode, o que é que a autarquia faz. Vamos lá ver o que é que a autarquia faz. Apoia, por exemplo todas as recolhas que são feitas, todos os trabalhos, embora a gente esteja aqui numa fase em que há um exagero, todos os trabalhos de Mestrado, de complemento, de fim de curso, exige-se muitas vezes, o professor ou o formando, trabalhos de modo que acabam por vir bater à câmara pedir apoio, não sei que mais e são compilações, no sei que mais. A Câmara tem colaborado com as pessoas nisso porque ao fim e ao cabo entende que há ali materiais, recolhas que são capazes de preservar para que não se perca. Temos promovido também alguns encontros, do tipo como se chama de costumes etnográficos dentro das diversas aldeias, associações e onde não raras vezes tem a participação do professor da escola ou qualquer coisa assim do género. E voltamos sempre ao início da nossa conversa eu tenho uma atitude um bocado crítica em relação ao professor, porque se ele quiser pode ser ele o motor disto também e desafiar a Câmara, provocar a Câmara a participar nisto, porque o trabalho fundamental da Câmara, não há dúvida, é fazer ruas, meter águas, fazer estradas saneamentos, esta é que é a função primeira da Câmara. Mas também dos outros actores, que não seja só do professor. Não há, não me lembro de haver algum professor que tenha feito alguma proposta concreta disto ou daquilo que tivesse sido recusada, nunca. Portanto, nós o que gostávamos é que aparecessem ideias, projectos e não nós os dinamizadores, não sermos nós a avançar com eles, gostávamos mais de apoiar essas iniciativas do que sermos nós a avançar com elas. Neste momento a Câmara também está numa fase, com a criação de uma divisão socioeducativa e cultural e com o provimento do chefe de divisão, que é o João Luís e mais algumas pessoas que estão aí a quem estão acometidas mais algumas funções nesse aspecto. Tentar progressivamente ir ao encontro daquilo que estava a propor haver aqui uma política, digamos uma política concelhia de apoio a actividades que se interliguem de algum modo com a área educativa.
42. (E)- Essa acção parece ser uma resposta concreta...
43. (T)- Quando nós requisitamos à Direcção Regional de Educação do Norte, digamos um professor de música, ele leva, tem os instrumentos todos com ele no carro, estamos de certa forma a concretizar essa política.
44. (E)- Para clarificar, a ver se eu percebi bem a sua ideia. Digamos que o professor e o Presidente de Junta de Freguesia pelo sentido de proximidade que têm das pessoas serão eles os desencadeadores de criar ali algumas iniciativas para que a Câmara possa posteriormente apoiar. É isso?
45. (T)- Sim, penso que é isso. Dir-me-á que essa é uma situação cómoda para a Câmara, mas incómoda seria sermos nós a ter que criar, mas para a Câmara é muito mais cómodo que alguém apresente um projecto, pequeno ou grande e que depois apresente aqui na Câmara e que peça o apoio.
46. (E)- Gostaria de abordar um outro ponto que tem a ver com a transferência de poderes para as autarquias. Acha que ainda estão um pouco manietadas em termos de poder em relação a este ponto concreto, no campo da educação.
47. (T)- Penso que não, eu tenho uma visão, como deve calcular, mesmo no seio de todos os presidentes de Câmara não existe unanimidade à volta desta questão. Há presidentes de Câmara que gostavam de mandar em tudo o que fosse escola, de mandar nos empregados, recrutar os professores e fazer tudo. Há presidentes de Câmara que perfilham este modelo que é um modelo que existe em alguns países desenvolvidos, que é a autarquia que até recruta os próprios docentes. Eu penso que neste momento em Portugal ainda não



chegámos a esse ponto, a democracia ainda tem poucos anos, ainda não chegámos ao ponto de que isso seja ao livre arbítrio de uma autarquia. Eu penso que não deve ser assim. Eu penso que as competências que têm estado a ser transferidas para as autarquias têm estado a ser feitas de uma forma muito calma, muito ponderada. É certo que nós algumas coisas podemos fazer melhor do que a administração central. Tudo o que seja que tenha a ver com os aspectos físicos, dos edifícios, equipamentos, material de consumo, refeições todas essas coisas isso sim, progressivamente é desejável que sejam as autarquias, portanto, a assumir essa gestão. Agora noutros aspectos não, é evidente que tudo o que mexa com o pessoal, por exemplo, eu acho que não, que não devia ser transferido para as autarquias para já responsabilidade nenhuma nessa área. Nós não somos contra, vamos lá ver, agora o que somos contra e eu próprio, é que nós temos um determinado orçamento para gerir que normalmente é magro, que normalmente é magro e transferir mais competências sem transferirem também uma compensação financeira fica muito complicado. Porque eu bem gostava de ter refeitórios em quase todas as escolas primárias, por exemplo, mas isso tem custos enormes, tem custos enormes, não é e quem vai suportar isso. Para fazer isso tenho que fazer menos saneamentos, menos arruamentos, menos água, menos luz, essas coisas todas. Entende-se que quando estava a dizer que gostava que a transferência de poderes passasse para as autarquias em determinadas matérias, mas quando acompanhadas, sempre de um reforço também das transferências para as câmaras de dinheiros do Orçamento Geral do Estado.

48. (E)- Por aquilo que tenho lido de legislação, mesmo da mais recente, as transferências de competências para as autarquias têm sido efectivamente bastante ponderadas.
49. (T)- Sim sim, até se manifestam contra.
50. (E)- O que me pareceu da leitura é que a dotação orçamental não acompanhou o nível de competências transferidas.
51. (T)- Esse é que é o grande debate. O grande debate está a situar-se à volta disso.
52. (E)- Não me parece legítimo transferir competências no campo educativo, concretamente no educativo e depois não dotar essas competências e transferências com o orçamento compatível.
53. (T)- Nós tivemos aí maus exemplos, tivemos aí maus exemplos. Quando se iniciou esta situação das transferências, a primeira que começou foram os transportes escolares. No meu tempo ainda éramos nós, eu a Dr<sup>a</sup> Ernestina Coelho, que fazíamos através do IASE, os concursos para os transportes e a partir daí foi transferido para as câmaras. E o que aconteceu foi que as câmaras viram logo que tinham metido o pé na poça, que tinham feito um mau negócio e há câmaras como esta que gasta noventa e tal mil contos em transportes escolares, que isto é uma loucura, uma loucura não é, de modo que o que acontece, gato escaldado de água fria tem medo e agora todas estas negociações com o Governo para a transferência de poderes têm sido muito mastigadas e tem sido um ritmo que também não era desejável, mas penso que também não vai ser fácil ultrapassá-los devido justamente à cobertura orçamental.
54. (E)- No seu ponto de vista quais são os problemas fundamentais, os problemas que as atacam neste momento, além do aspecto que é natural, embora contra a nossa vontade, que é ao abaixamento da natalidade e muitas vezes a emigração.
55. (T)- Bom, esse é o principal a pouca frequência de alunos é desagradável e eu penso que nem é motivador para os responsáveis políticos, seja ao nível da freguesia seja ao nível da Câmara, investir por exemplo numa escola, no alindamento de uma escola, na colocação de um pequeno jardim ao lado, com equipamentos de escorregas, baloiços essas coisas todas quando ela só tem um aluno, dois alunos, três alunos e ainda com a perspectiva de no próximo ano poder fechar. Vão-se gastar ali centenas de contos com escorregas,

baloços, não sei quê e depois, como já nos aconteceu, olhe por exemplo em St<sup>a</sup> Cruz gastou-se lá não sei quanto para pôr lá baloços, umas coisas estava tudo muito bonito e no ano seguinte fechou. E como esta há mais casos. De modo que é pouco motivador para o responsável político que tem que gerir dinheiros estar a gastar desta maneira. De modo que eu diria que o problema maior que afecta as escolas rurais é a falta de alunos e não vai melhorar, não vai melhorar é difícil e ter que se partir para aquela ideia que eu dizia há bocado, partir para a reorganização da rede escolar e encontrar aí uns pólos e ainda mais neste concelho enorme, com 700 quilómetros, com 100 aldeias dispersas isto é tremendo.

56. (E)- Face a todos esses problemas faz todo o sentido aquela ideia que ventilou há momentos, de passar mesmo pela Câmara ter uma divisão própria e pensar num projecto educativo concelhio e integrar os mesmos problemas e de certa forma minimizá-los, é isso?
57. (T)- Pois, pois.
58. (E)- Gostaria só para terminarmos de duas ou três questõezinhas voltando um pouco atrás. O que sente quando passa perto de uma escola de 1º ciclo?
59. (T)- Primeiro, antes da sensação, gosto de ir falar com o professor e falar com os alunos. Gosto de ir visitar o colega, ver quem está lá, às vezes a gente não sabe, ver quem está lá e ouvir de viva voz porque depois chovem logo as críticas, falta a água, falta isto e aqueloutro. É uma coisa que eu gosto de fazer. E depois a outra é o respeito enorme que eu tenho pelo que ali se faz. De modo que sinto-me muito bem, é um local onde me sinto muito, muito bem e gosto de ver e apreciar como é que se desenvolve o ensino-aprendizagem. Eu costumo dizer que os professores que eu, de entre todos os graus de ensino, os professores que mais aprecio, sem dúvida alguma, são os de 1º ciclo, porque é muito aliciante, julgo eu, um aluno que nos aparece, hoje já não é tanto assim, como no meu tempo iam para lá sem saber uma letra, sem saber nada. Hoje não com as Pré(s) e com isso tudo e com alguma que nós os pais vamos tendo hoje e que os nossos pais não tinham, quando a gente vai para a escola hoje os nossos filhos já sabem alguma coisa. Mas eu lembro-me sempre da imagem quando vi o meu filho mais velho a ler uma legenda na televisão. Eu acho que fiquei felicíssimo muito mais do que ele. Ele ficou contente por ver talvez a nossa reacção, ora ele na escola, provavelmente já tinha feito isso. Mas eu que só dei por ela nesse dia foi um momento inesquecível na minha vida, foi ter visto o meu filho mais velho a ler uma legenda na televisão em minha casa. Eu disse olha que maravilha, um garoto vai para lá e tem que ser todo transformado e eu tiro o chapéu, de facto, aos professores do 1º ciclo porque têm uma tarefa muito difícil e, como eu dizia, no início da conversa, há exemplos tão bons de professores do 1º ciclo que ainda marcam positivamente a vida na educação da rapaziada. O meu filho mais velho tinha um professor em Bragança que, dizia-se, que não tinha amigos. Só se dava com aquela gente da padaria Rucha. Eu constatei que era profundamente injusta porque foi professor do meu filho, da 1ª à 4ª classe era um indivíduo disciplinado e disciplinador e ensinou-o e preparou aquele miúdo fez uma belíssima 4ª classe e depois ele e os outros miúdos da turma dele andavam na Escola Preparatória e andavam na Escola Secundária e quando tinham feriado ou furo iam lá em baixo à escola, no antigo toural, visitar o professor Acácio. Portanto, ele com o ar austero marcou positivamente o miúdo.
60. (E)- Acha que a escola, a rural e a urbana, a escola em Portugal tem sabido dar respostas nesses dois aspectos, no campo dos afectos e no campo da aprendizagem mais escolarizante mais propriamente?
61. (T)- Olhe, eu tenho umas quantas dúvidas... porque como eu lhe dizia há bocado o aluno hoje que vai para o primeiro ano já leva alguma bagagem, leva alguma coisa e para mim é estranho que o professor depois não consiga rentabilizar, digamos a embalagem que a criança já traz. Porque na altura não, no meu tempo não era assim, no meu tempo a gente

não sabia nada. E quando me aparecem situações de insucesso escolar não sei bem a quem atribuir as culpas e volto sempre à mesma estaca, parece que o mistério é redondo e não consigo sair desta circunferência ou deste círculo, mas agora eu não queria muito criticar isso porque parecia que estava a ser muito presunçoso porque parece que tenho uma ideia muito concreta do desempenho dos professores de 1º ciclo e não tenho. E estar a generalizar é complicado.

62. (E)- Terminávamos com esta situação: via um miúdo de 6 ou 7 anos e o cidadão T. passa ao lado. O que lhe diz?
63. (T)- Cumprimento-o. Tenho o hábito de me meter com a rapaziada toda e então se for uma garota cumprimento-a de certeza, toda a gente sabe que tenho uma pena não ter tido uma filha, só consegui ter dois filhos, mas cumprimento-o, sempre com um gesto na cabeça, uma pantufada na mochila há sempre qualquer coisa porque eu a minha vida também... já tive algum dissabor porque o afecto transmito-o pelo tacto e para cumprimentar uma pessoa tenho que pegar nela. Não estou a ver dar dois beijos a uma pessoa sem pôr a mão no braço, na cabeça ou na cara. Eu manifesto muito as minhas emoções através do tacto e tenho necessidade mesmo de ter esse gesto é um bom dia, uma saudação oral, mas quase sempre o toque seja em que lugar do corpo for. Isso faço sempre. E quando estou... eu sou uma pessoa quase sempre bem disposta, tenho sempre uma conversa um reparo a fazer.
64. (E)- Uma coisa a seguir que me tocou foi, como disse, aqui num concelho grande teria que se ver dois ou três pólos, isso significa que não está a ver uma grande concentração aqui na vila. Era isso que gostava que clarificasse um pouco mais.
65. (T)- Não, não estou a ver uma só concentração aqui na vila. Admito que por forma dessa política algumas aldeias aqui perto da vila venham para cá com as crianças rentabilizar os equipamentos bons que aqui existem tanto ao nível de espaços físicos como sejam refeitórios ou outra coisa assim do género, mas não, a ideia não é nada essa. Mas o que eu penso, um elemento, quantas escolas é que existem neste momento de 1º ciclo. Vamos supor que eu apontaria para uma redução na ordem dos 50%, 40%, tem que ser visto para ver se é desejável que fiquem metade ou um terço das escolas, mas seguramente que metade das escolas sim. O número que eu coloco é de 30 a 40% das escolas. De modo que está a ver que as escolas com 3 ou 4 alunos passassem a ter o dobro dos alunos.
66. (E)- Quando refere pólos não quer dizer que tenha muitos alunos.
67. (T)- Não, não, não... duas escolas três em vez de estarem 2 alunos estarem 7 ou 8, não têm que estar lá 20 ou 30.
68. (E)- E pólos assim pequenos também iriam permitir o contacto com as aldeias às quais as crianças pertencem, acho que isso é fundamental.
69. (T)- Então aí podia-se voltar a pegar naquele vosso trabalho que vocês organizaram, então a escola de Zido fechou mas ficou aberta a de Vilar de Ossos e fechou também a outra de Lagarelhos. De tempos a tempos tentar fazer acções nas outras localidades que entretanto a escola fechou e as crianças dessa própria escola se sentissem felizes por ver os seus colegas lá. Acho que até daria um gosto tremendo aos garotos de Zido verem que os de Vilar de Ossos foram lá.
70. (E)- Era mesmo essa ideia que vem ao encontro daquela que... Só mais uma coisa e para não o aborrecer mais. Esses pólos seriam dinamizados em grupo, através do projecto educativo local. Acha que essa ideia da Quinta da Educação, em Rio de Fornos, poder-se-ia constituir aí um pólo, não para concentrar as escolas, não.
71. (T)- Sob esse ponto de vista não.
72. (E)- Não, mas poderia vir a ser rentabilizado?

73. (T)- Pois é isso. Vejo a Quinta da Educação como qualquer coisa que não tem nada a ver com a concentração de escolas. Tem a ver com um espaço onde seja possível juntar crianças de várias localidades com visitas guiadas, com pessoas que possam aproveitar essa concentração momentânea de alunos para lhes transmitir um conjunto de coisas que não têm propriamente a ver com 3 vezes 2 ou o B-A BA, está a ver. Diversificar aqui um bocado aquilo que é o ensino-aprendizagem.
74. (E)- Se esse projecto se vier a concretizar poderia ser um local por onde esses vários pólos poderiam ir passando.
75. (T)- Sim, estaria disponível, quer dizer não é nada restritiva, seria um área de todo o concelho e até era desejável que tivesse uma grande percentagem de utilização acho que era desejável que fosse assim mesmo, que eles pudessem acorrer ali e terem um dia diferente, em vez de ser aquele dia diferente que nós começamos por fazer esse dia poderia ser feito ali, poderia ser feito ali com outras realidades com novas tecnologias, com coisas novas e tal, complementar, digamos aquilo que é o trabalho depois na sua própria escola.
76. (E)- Portanto, como sabe os agrupamentos verticais, horizontais e isso tudo para as nossas escolas, para a nossa realidade, o agrupamento vertical ou seja ligado a uma escola Preparatória, acha que é o mais desejável ou seria mais viável ou melhor para as nossas crianças.
77. (T)- Eu penso que o agrupamento, esta constituição dos agrupamentos é um modelo de gestão administrativa e não tem grande relevância em termos daquilo que é a gestão, digamos pedagógica, eu penso que isto é apenas uma forma de organizar um conjunto de escolas. É evidente que depois acabam por ter órgãos onde estão representados um conjunto de docentes e que acabam por ser praticamente um Conselho Pedagógico, onde são definidas um conjunto de regras, os objectivos, mas eu vi isto numa primeira fase apenas como uma gestão administrativa para melhorar aquilo que eram as antigas Delegações Escolares. Agora, o Centro Rural de Inovação Educativa, esse vai estar disponível para todos os agrupamentos e para todas as escolas e o que se vai lá fazer é apenas a de complementar tudo aquilo que nós entendemos que faz parte do desenvolvimento da criança e que desejavelmente não deve ser sobreposto, não é sobreposto, como é que vou dizer, não devem fazer-se as mesmas coisas que eles fazem na escola é complementar a outras coisas. Não deve ter-se a ideia de ir ensinar a tabuada, o B,A-BA ou coisas do género. Deve-se partir com um bocado de imaginação para outro tipo de interesses que ajudem a formar a criança.
78. (E)- Entretanto também traz outras pessoas e é outra vertente que também interessa e muito.
79. (T)- É estimulante para o próprio professor...
80. (E)- Pessoas de outras aldeias, não é...
81. (T)- Sim, sim, o hábito é evidente que, sei lá estamos ainda a falar num projecto que estamos a dar os primeiros passos nele e estas coisas são sempre dinâmicas e então a gente vai em cada altura melhorando aquilo entendemos que é possível melhorar e fazer lá, por exemplo, um dia diferente com os pais das crianças estamos também aí a implicar a população e, se calhar, a alguns deles até fará muito iriam lá tomar conta daquilo que se vai fazer com os garotos na Quinta de Educação e Ambiente. E era bom que tivesse meios, equipamentos informáticos, uma sala multimédia e outras coisas assim do género para que os garotos tomassem contacto com isso e acho que os pais também.